



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**CONTEXTOS E EXPECTATIVAS INDIVIDUAIS
NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA
NUM JOVEM COM ATAXIA**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização em
Educação Especial

Maria de Lá Salete Varzim Matias Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MARÇO 2016



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**CONTEXTOS E EXPECTATIVAS INDIVIDUAIS
NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA
NUM JOVEM COM ATAXIA**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização em
Educação Especial

Maria de Lá Salette Varzim Matias Silva

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Filomena Ermida
Figueiredo Branco da Ponte**

Agradecimentos

À Professora Doutora Filomena Ponte, pela orientação deste trabalho, pelo carinho, apoio e incentivo prestados ao longo de todos os momentos dedicados a esta causa;

À Maria João e à Maria José, pelo suporte amigo nesta caminhada feita a três;

Ao Dr. Eduardo Esteves, psicólogo de referência merecedor da minha admiração, que amigavelmente se prontificou a ajudar com os seus talentos informáticos;

Ao jovem retratado neste relatório, pelo exemplo de vida e de coragem;

À minha filha, meu guia e minha razão de viver, por todas as vezes que disse

“Mãe, tu consegues!”

Ao meu marido, pelo amparo incondicional;

Aos meus pais pela confiança depositada e pela ajuda sem medidas;

A Deus, por tudo isto e muito mais.

Resumo

O presente relatório centra-se na compreensão das expectativas individuais de um jovem com Ataxia, no decorrer do processo de Transição para a Vida Ativa, considerando-se o impacto que as relações estabelecidas nos diferentes contextos têm no seu desenvolvimento e respetivo comportamento, enquanto cidadão pleno de direitos e deveres.

Pautados pelas linhas orientadoras de uma perspetiva inclusiva do individuo, onde prevalece a aceitação das diferenças e o direito à igualdade de oportunidades, os agentes dos diversos contextos sociais, onde se destacam a Família, a Escola, a Comunidade e a Sociedade em geral, colocam o enfoque da sua atuação numa cultura da diferença, em que o individuo com Necessidades Educativas Especiais, tem direito a um espaço e a um tempo comum. Destaca-se o papel da Escola Inclusiva cuja pedagogia tem o propósito de criar seres livres e autónomos para uma participação ativa na sociedade, capazes de decidir sobre o futuro, incluindo sobre a profissão.

A inclusão social pressupõe esta simbiose entre a Escola e a Sociedade, que compreende o individuo como um ser social, preparando-o e orientando-o na transição para o mundo do trabalho, com a preocupação generalizada de lhe proporcionar qualidade de vida. O emprego da pessoa com deficiência é entendido como um fator de grande importância, não só ao nível da inclusão social, mas também para a independência económica e, conseqüente, valorização e realização pessoal, contribuindo simultaneamente para o aperfeiçoamento da sociedade.

Ao poder político e social é-lhes delegada a iniciativa de educar, de formar profissionalmente, de orientar na vocação, sem esquecer que as pessoas com deficiência ou incapacidade têm as mesmas necessidades que qualquer outro individuo e devem ser valorizadas na sua dignidade humana.

Palavras-chave: Ataxia. Escola Inclusiva. Transição para a Vida Ativa. Direito ao Trabalho.

Abstract

This report focuses on understanding the individual expectations of a young man with Ataxia, during the process of transition to the working life, bearing in mind the impact of the relations in different contexts that may have on his development and appropriate behavior as a citizen with rights and duties.

Oriented by the guidelines of an inclusive perspective of the individual, where the respect for the difference and the right to equal opportunities prevail, the agents of the various social contexts, where the family, the school, the community and society stand out in general, put the focus on a culture of difference, in which the individual with special educational needs is entitled to a space and a common time. The role of an Inclusive School is very important and its teaching purposes is to create free and autonomous human beings able to an active participation in society, able to decide on the future, including the future career.

The social inclusion implies this symbiosis between school and society, which includes the individual as a social being, preparing him and guiding him to the inclusion on the working world, with a widespread concern to provide him quality of life. The working life of the person with disabilities is understood as an important factor, not only in terms of the social inclusion, but also in the economic independence and, consequently, appreciation and personal fulfillment, while contributing to the improvement of society.

To the political and social power it is imposed the initiative to educate, to train professionally, to guide the vocation, bearing in mind that people with disabilities or incapacity have the same needs as any other individual in society and they should be valued on their human dignity.

Keywords: Ataxia. Inclusive School. Transition to Active Life. Right to Work.

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Índice Geral.....	6
Índice de Quadros	7
Siglas e Acrónimos utilizados.....	7
Introdução.....	8
CAPITULO 1 – PRÁTICAS EDUCATIVAS	11
1 – Sou professora de educação especial	11
2 – Percurso profissional na educação especial	13
CAPITULO II - JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DE UM CASO	19
1 - O aluno selecionado.....	19
2 – Contextos ao longo do processo de desenvolvimento	20
2.1 – A Família.....	20
2.2 – A escola	21
2.2.1 – Pré-escola.....	21
2.2.2 – 1º ciclo	21
2.2.3 – 2º e 3º ciclos.....	21
2.2.4 - Secundário	22
2.3– A comunidade	23
2.3.1 – O futebol	23
2.3.2 – A Carta de Condução.....	23
2.3.3 – O Voluntariado	24
3 - Fontes Documentais	25
3.1 – Programa Educativo Individual (PEI)	26
3.2 - Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).....	28
CAPITULO III.....	31
1 – Conceito de Ataxia.....	31
2- Envolvimento dos agentes educativos	35
2.1 – Família.....	36
2.2 – Escola	39
2.3- Escola inclusiva	41
3. Escola e transição para a vida ativa	47
4 – Sociedade e integração de jovens com NEE no mercado de trabalho	50
5– Transição para a vida adulta	59
5.1 – Modelos de transição para a vida ativa	62
5.1.1 - Modelo Donald Super	63
5.1.2 - Modelo Ecológico	65
5.1.3 –Modelo de Vida Independente.....	67
6- O direito ao trabalho	69
Conclusão	75
Referências Bibliográficas	77

Anexos.....	86
-------------	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Percurso Profissional e Alunos com Necessidades Educativas Essenciais (NEE).....	17
Quadro 2 – Síntese das Medidas Educativas Especiais aplicadas no ano letivo 2011-2012, de acordo com o Programa Educativo Individual (PEI)	27
Quadro 3 – Perfil de Funcionalidade do Aluno por referência à CIF, no ano letivo 2011-2012.....	29
Quadro 4 – Exemplos de Ataxias autossómicas recessivas e autossómicas dominantes	33
Quadro 5 - Processo progressivo de maturidade profissional (adaptado de Bill Rogers, 1984)	61

Siglas e Acrónimos utilizados

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TVA – Transição para a Vida Ativa

TVPE – Transição para a Vida Pós-escolar

PEI – Programa Educativo Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PAA – Plano Anual de Atividades

Introdução

A Transição para a Vida Ativa (TVA) ou a Transição para a Vida Pós-escolar (TVPE) devem ser entendidos como processos sócio históricos que se constroem ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (família, escola, comunidade, sociedade) para o desenvolvimento do indivíduo e seu consequente comportamento em situações de mudança, que ocorrem em diferentes etapas ao longo do ciclo vital de qualquer pessoa, seja ou não portadora de deficiência ou incapacidade.

Impõe-se a necessidade do envolvimento de todos os agentes educativos e sociais na construção de uma escola inclusiva, que postula o direito a uma educação de qualidade para todos, visando respostas diferenciadas para a diversidade de alunos, onde se incluem, manifestamente, os que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE). Objetiva-se a inclusão social, entendendo o aluno como “um todo” que cresce, move-se e é influenciado no seu desenvolvimento pelas inter-relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais. Por isso, a Escola Inclusiva pretende criar seres autónomos, livres e solidários capazes de enfrentar e de se adaptarem às exigências do mundo, depois da escola, e de superarem as adversidades inerentes ao processo de Transição para a Vida Ativa; dotando-os de competências que lhes permita exercer o direito de cidadania. Este processo deve ser orientado e preparado para que os jovens tenham uma vida com qualidade, pelo que a sociedade deve assegurar os apoios e a integração social tendo em conta esta premissa.

A formação profissional e a relação estabelecida entre a escola e a sociedade, nomeadamente com as entidades empregadoras, constituem um ponto determinante na inserção da vida ativa das pessoas com NEE.

O emprego, entendido como um direito proclamado pela Declaração dos Direitos do Homem, é também um elemento central da vida numa sociedade moderna, pelo que ninguém deve ficar excluído de o exercer.

A Constituição da República Portuguesa, no artigo 71º, Cidadãos Portadores de Deficiência declara que:

“(...) O estado obriga-se a realizar uma politica nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e

solidariedade para com eles e a assumir o encargo e efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores”.

A integração da pessoa com deficiência ou incapacidade no mercado de trabalho apresenta-se como um fator decisivo para a sua inclusão social, independência económica e consequente valorização e realização, estando também intimamente relacionada com a autoestima, o reconhecimento social e a dignidade da pessoa.

Este trabalho procura mostrar as expectativas de um jovem com Necessidades Educativas Especiais - Ataxia Congénita – relativamente à Transição para a Vida Ativa e muito concretamente no que concerne ao emprego, evidenciando qual a importância que as inter-relações estabelecidas nos diferentes contextos tiveram no seu desenvolvimento e comportamento enquanto ser individual e social. Pretende, ainda, mostrar o lugar atribuído a este jovem na sociedade durante o complexo processo de Transição para a Vida Ativa através de uma retrospectiva que nos responderá às questões “Quem fui?”, “Quem sou” e “Quem serei?”.

Estruturalmente, o presente trabalho encontra-se organizado em três partes principais. Uma primeira, referente à minha prática educativa enquanto docente de Educação Especial numa perspetiva de enquadramento para a seleção do caso selecionado para este estudo. Enquanto profissional de educação, consciente da importância de ser uma professora reflexiva sobre o papel desempenhado, assumo que o trabalho colaborativo, multifacetado e centrado numa abordagem inclusiva, conduz a uma resposta adequada às características e necessidades dos meus alunos promovendo o acesso à sua autonomia e ao exercício de uma plena cidadania.

Na segunda parte é apresentado o caso selecionado, destacando-se a resposta dada pela escola enquanto agente educativo e socializador através de medidas educativas especiais avaliadas por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e delineadas no Programa Educativo Individual (PEI) do respetivo aluno. De um modo longitudinal, são descritos de forma articulada os diferentes contextos onde o jovem/ aluno nasceu, cresceu e se desenvolve, percebendo-se, através da alusão a expressões individuais do próprio aluno, que o processo de Transição para a Vida Ativa exige uma estreita relação de todos os agentes educativos, para a capacitação do individuo com Necessidades Educativas Especiais, dotando-o de competências globais de autonomia e relação interpessoal, que lhe permita decidir sobre o futuro, incluindo sobre a profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades e expectativas.

Por último, a terceira parte de contextualização teórico prática, na qual se procede à revisão da literatura, sucintamente no que concerne ao conceito de Ataxia e de forma um pouco mais abrangente destaca-se a abordagem inclusiva da escola, salientando a importância do envolvimento dos diferentes agentes educativos (Família, Escola, Sociedade) para a consecução do processo de Transição para a Vida Ativa, onde se evidenciam alguns modelos teóricos que nos ajudam a entender melhor a forma como as escolhas são feitas nos momentos de transição. Nesta parte é também feita referência ao papel da sociedade na inclusão social do indivíduo portador de deficiência e incapacidade, entendendo-se o emprego/trabalho como um direito de todos. Por último, são enunciadas as conclusões e considerações finais.

CAPITULO I – PRÁTICAS EDUCATIVAS

1 – Sou professora de educação especial

Ao longo de dez anos a exercer funções como educadora de infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social, onde os valores da partilha e da ajuda ao próximo, associados aos princípios orientadores da ação da Cruz Vermelha, estavam diariamente patentes, outras necessidades profissionais e pessoais começaram a elevar-se e fizeram emergir questões e dúvidas que me inquietavam. Foi no decorrer deste período que iniciei o meu contacto direto com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e suas famílias e, suponho que humildemente, reconheci que enquanto professora não estava a dar a resposta adequada àquelas crianças e àquelas famílias. Havia na minha formação académica falta de conhecimento relativamente à aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais e a minha insatisfação pessoal juntamente com algum brio profissional obrigou-me a procurar soluções. Este foi o ponto de partida para conquistar o certificado de Pós Graduação em Ciências da Educação/ Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor e concomitantemente alento para abraçar a Educação Especial. Sou professora de Educação Especial?! E agora?

Nesse momento tinha a certeza de que o desejo de ter esta profissão (querer ser) era a divisa necessária para desenvolvê-la de forma motivada e empenhada. A opção pela docência no grupo de Educação Especial traduziu a minha vontade de alargar horizontes profissionais, mas também foi a génese intencional para me sentir realizada pessoal e profissionalmente através da evolução/mudança.

E hoje encaro a minha profissão como uma caminhada centrada na conceção de que o professor é um adulto em desenvolvimento, em constante aprendizagem.

Esta ideia é salientada pelos autores Pacheco & Flores (1999) quando afirmam que *“os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear”* (p.10)

David Justino, Presidente da Pró-Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, no 2º Congresso Internacional promovido pela Pró-Inclusão, sublinhou que o professor de educação especial é um conceito em permanente mutação e configura-lhe duas amplas funções. Por um lado o professor de educação especial tem uma função intrínseca que é a do conhecimento sobre a aprendizagem das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, enquanto agente educativo deve constituir-se como um

recurso de apoio à escola e à família, capaz de articular com todos os agentes educativos com o objetivo de adequar o processo de ensino aprendizagem às singularidades de cada aluno. Por outro lado, o professor de educação especial tem a função extrínseca, funcionando como recurso da escola, ao nível da formação, do aconselhamento e ao nível da inclusão comunitária. É neste sentido que podemos afirmar que o professor de educação especial tem a missão de olhar para as diferenças e conseguir estabelecer pontes entre as mesmas.

Nesta perspetiva, entendo, ainda, que o professor de Educação Especial ao estabelecer este elo de ligação com toda a comunidade educativa e ao promover quase que dogmaticamente, a inclusão, está a demonstrar possuir algo que vai para além do conhecimento e experiência, expectáveis em qualquer professor.

De acordo Carvalho & Peixoto (2000), tornam-se importantes a experiência e a competência técnica, mas também o perfil emocional do docente de educação especial, o que pressupõe não só a formação adequada mas também competências intra e interpessoais necessárias ao atendimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Assim, o professor de Educação Especial, no seu desempenho profissional deve ser:

- Flexível para atender às diferentes solicitações;
- Otimista para desenvolver uma visão global positiva junto de professores e outros atores da comunidade educativa;
- Comunicativo, para estabelecer a ponte entre os diferentes agentes educativos;
- Equilibrado emocionalmente, para transmitir confiança aos outros e induzi-los a desenvolver o seu papel inclusivo;
- Persistente na busca de estratégias, capazes de ajudar os outros na superação de entraves;
- Integrador, no sentido de assumir as próprias responsabilidades e na tomada de decisões,
- Empenhado, na promoção da inovação e no aperfeiçoamento profissional.

Em suma, espera-se que o professor desenvolva *“uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança”* (Correia, 1999).

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, na linha de promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para uma educação flexível que responde às características

e necessidades de cada aluno e promove o acesso à autonomia e ao exercício de uma plena cidadania, não deixa de esclarecer que a intervenção do professor de Educação Especial visa catalisar todos os recursos, não só da escola, mas também da comunidade.

Desde o início da minha prática educativa, enquanto professora de Educação Especial, percebi claramente que me era exigido desempenhar uma diversidade de papéis. Se por um lado apoio diretamente alunos com NEE, sempre numa perspetiva inclusiva, procurando incluir materiais, estratégias, métodos, formas de avaliação diversificadas e adequadas às características de cada um deles; por outro tenho a árdua tarefa de participar ativamente em reuniões, realizar avaliações e (re)avaliações especializadas, apoiar na elaboração programas educativos individuais, contactar e articular com encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa. Tudo isto pressupõe um trabalho colaborativo e como tal uma grande disponibilidade e esforço.

Porém, reconheço determinantemente que se não trabalhar desta forma multifacetada e colaborativa não consigo dar visibilidade aos meus alunos na escola e na comunidade pois, tal como afirma York-Barr, j.et al (2005) “*se o professor estiver isolado e marginalizado, os seus alunos estarão igualmente*” (p.211). A imagem do professor de Educação Especial é assim determinante para a aceitação do aluno.

2 – Percurso profissional na educação especial

Iniciei o meu percurso profissional como docente de educação especial no ano letivo 2009-2010. Contudo, e considerando a importância da formação contínua de professores, não posso deixar de referir o papel significativo que a minha pós graduação terminada em julho de 2007 adquiriu no meu trajeto profissional, sobretudo na área do ser e do saber. Com a experiência e a prática reflexiva veio o aperfeiçoamento da área do fazer.

Tal como refere Gonçalves (1992), a formação inicial deve ser estruturada para permitir que “*o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inevitavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser*” (p. 168).

Com isto quero dizer que ao longo destes anos fui construindo, e continuo caminhando neste sentido, a minha vida profissional, consciente de que estou envolta num processo gradual, ativo e em permanente mudança. Logo, enquanto profissional da educação, sou

também preconizadora desta mudança e como tal é necessário estar em constante aprendizagem.

Este princípio de desenvolvimento profissional *“envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para o benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”* (Day, 2001, pp. 20-21).

Conclui-se, então, que se a formação inicial aponta para o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para o professor poder iniciar as suas funções educativas, a formação contínua incita ao progresso dessas funções, através de processos de atualização que, concomitantemente, preconizam uma reflexão permanente sobre as práticas.

Como sublinha Freire (2002), *“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática”* (p. 18).

Partindo destas pressuposições procuro sempre formar-me, informar-me e aprender para inovar, em prol da promoção de condições de igualdade de direitos sociais dos meus alunos, um princípio que remonta à Declaração dos Direitos Universais do Homem – uma educação para todos.

Consciente da população alvo que tenho “em mãos” e do conhecido grau de absentismo em relação às atividades escolares que a caracteriza, imponho como ponto de partida do meu trabalho profissional o propósito seguinte: “Vou trabalhar para mudar esta realidade!”

Sei de antemão, que vou encontrar obstáculos, que os resultados não serão imediatos, que terei avanços e recuos. Sei que tenho de ser paciente e persistente. Reconheço que dia a dia vamos assistir a pequenos sucessos, mas que representam um esforço gigante e sistemático dos alunos com NEE. E esse esforço tem de ser compensado!

Arranco segura de que os meus alunos vão aprender mais se forem reforçados nas suas capacidades do que se forem sistematicamente corrigidos nas suas fragilidades.

Para melhor conhecer cada um dos alunos com Necessidades Educativas Especiais com quem trabalho procuro estabelecer uma relação pedagógica centrada numa interação relacional empática, em primeira instância com eles, mas também com todos os agentes educativos, o que me conduz sempre a uma melhor compreensão do comportamento nos diferentes contextos, a um maior envolvimento de toda a equipa educativa e consequentemente a uma aproximação do aluno à escola.

Partindo deste conhecimento que valoriza o papel de cada um dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem do aluno, torna-se mais fácil definir de forma adequada as áreas de intervenção, respeitando as diferenças, características e ritmos de aprendizagem. Para o efeito, no início de cada ano letivo elaboro uma programação individual com áreas específicas de intervenção, estratégias e competências a adquirir, que opera como um plano que pretende ser coerente, flexível, enriquecedor e simultaneamente que funcione como um “fio condutor” da minha prática pedagógica, que objetivamente se centra nos interesses e capacidades dos alunos, valoriza os seus pontos fortes e potencia o emergir de novas aquisições a partir dos mesmos.

Resumidamente, posso dizer que procuro adaptar a minha ação de forma hábil adequando-a à diversidade dos alunos tendo em conta as suas características, necessidades e contextos, com respeito pelos objetivos e medidas educativas especiais delineadas nos respetivos Programas Educativos Individuais (PEI), perspetivando sempre o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica, o sucesso dos resultados e muito concretamente o desenvolvimento da autonomia, da estabilidade emocional e o emergir da igualdade de oportunidades.

Procuró contribuir para o desenvolvimento de uma escola inclusiva alicerçada no rigor e na exigência; adequando as atividades e as estratégias de ensino e aprendizagem em função dos Planos Educativos Individuais (PEI), dos recursos disponíveis, dos objetivos que integram o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e do Plano Anual de Atividades (PAA), promovendo o envolvimento parental e estabelecendo uma intervenção transversal com os diversos agentes educativos (direção, coordenadora de departamento, diretores de turma, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação, psicólogos, terapeutas da fala e técnicos de saúde e instituições); garantindo desta forma, o envolvimento de todos os parceiros no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e a emergência de estratégias inclusivas que deem visibilidade à escola enquanto prestadora de serviço público para todos e tornem perceptíveis os direitos dos alunos portadores de deficiência. Procuró que esta

intervenção transversal seja pautada pela cordialidade, partilha e respeito mútuo e os resultados positivos têm sido visíveis nos progressos dos alunos.

Desde o início da minha prática pedagógica enquanto docente de educação especial, participo ativamente e contribuo para a concretização dos objetivos e metas do PEA, do PAA e para a prossecução de diversas atividades da escola/agrupamento onde trabalho. Destaco a minha iniciativa e envolvimento na Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, celebrado anualmente a 3 de dezembro.

Marco presença nos conselhos de turma, de Departamento Curricular, de Sub Departamento Curricular, em reuniões de articulação entre professores da turma, diretores de turma, pais e encarregados de educação, cumprindo todas as tarefas que me são atribuídas. Colaboro de forma ativa e responsável com o coordenador e com todos os elementos do departamento de educação especial na elaboração de um trabalho rigoroso, transparente e eficaz, dando resposta à totalidade das solicitações de alunos, professores e famílias, através das avaliações especializadas e do cumprimento de prazos, tendo em conta a legislação que sustenta o serviço da educação especial. Procuro manter todos os diretores/docentes titulares de turma e encarregados de educação informados acerca da legislação atual relacionada com a Educação Especial. Elaboro e atualizo em equipa os Programas Educativos Individuais e Relatórios Circunstanciados de final de ano, assim como colaboro no preenchimento de documentos com dados relativos aos alunos com NEE (exemplo: inquéritos, ofícios, estatística, documentos para o Júri Nacional de Exames). Efetuo contactos com alguns serviços de saúde no sentido de melhor enquadrar e entender o acompanhamento extra escola dado aos alunos que apoio para poder atuar de forma adequada e articulada.

Numa perspetiva reflexiva sobre a prática docente para aperfeiçoamento da mesma, integro, sempre que possível, painéis de avaliação externa, recolhendo informações, questionando e/ou partilhando dúvidas e experiências. Do mesmo modo, com o intuito de enriquecer a minha prática educativa e gerar melhores resultados no desenvolvimento dos alunos, procuro atualizar-me através de ações de formação que, dogmaticamente faço todos os anos.

A concretização do mestrado na área da educação especial é certamente, um sonho que aspiro há algum tempo, mas também uma “arma” para ajudar a combater a realidade de que falava no início deste ponto do relatório. Porque acredito que a inclusão é benéfica e possível continuarei a olhar para as diferenças e a estabelecer pontes entre elas, como tenho tentado fazer ao longo destes anos de atividade profissional, sinteticamente representados no quadro seguinte.

Quadro 1 – Percurso Profissional e Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Ano letivo	Níveis de Ensino	Funções	Casos Especiais (Nº)
1999 a 2009	Pré Escolar	Educadora de Infância	Autismo (1) Perturbação do desenvolvimento intelectual (2) Hipoacusia Bilateral (1) PHDA (1)
2009/2010	Pré Escolar 1º Ciclo	Docente Educação Especial	Perturbação do desenvolvimento intelectual (1) Paralisia Cerebral (1) Problemas de voz e fala (1) Atraso de Linguagem (1) Problemas auditivos (1) Síndrome Alcoólico Fetal (1)
2010/2011	Pré Escolar 1º ciclo 2º e 3º ciclos	Docente Educação Especial	Surdez Neurosensorial Bilateral. (1) Perturbação do desenvolvimento Intelectual (3) Paralisia Cerebral (1) Atraso Global de Desenvolvimento (1) Hidrocefalia (1) Dislexia (1) PHDA (1)
2011/2012	3º ciclo Secundário	Docente Educação Especial	Dificuldades Específicas de Aprendizagem (11) PHDA (2) Paralisia Cerebral (3) Problemas auditivos (2) Espinha Bífida (1) Epilepsia (1) Problemas emocionais e limitações neuromusculares (1) Doença oncológica (2) Ataxia (1)
2012-2013	3º ciclo Secundário	Docente Educação Especial	Síndrome Alcoólico Fetal (1) Problemas emocionais e limitações neuromusculares (1) Dificuldades Específicas de Aprendizagem (8) Perturbação do desenvolvimento intelectual (4) Paralisia Cerebral (3) Espinha Bífida (1) Ataxia (1) Doença oncológica (2) Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento (1) PHDA (2)
2013-2014	Pré Escolar 1º ciclo	Docente Educação	Dificuldades Específicas de Aprendizagem (7)

	2º e 3º ciclos	Especial	Ataxia (1) Perturbação do desenvolvimento Intelectual (2) Atraso Global de Desenvolvimento (3) Síndrome de Down (1) PHDA (1)
2014-2015	Pré Escolar 1º ciclo 2º e 3º ciclos Secundário. UAEM (Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência)	Docente educação Especial	Perturbação do espectro de Autismo e surdez neurosensorial profunda bilateral (1) Paralisia Cerebral, epilepsia refratária e ataxia (1) Perturbação do espectro de autismo com síndrome dismórfico (1) Traumatismo craniano encefálico grave e tataraparesia espástica (1) Síndrome Polimalformativo congénito (1) Encefalopatia anóxico-isquémica, paralisia cerebral e epilepsia refratária(1) Atraso de desenvolvimento psicomotor, dismorfias e epilepsia (1)
2015-2016	Pré Escolar 1º ciclo 2º e 3º ciclos	Docente Educação Especial	Perturbação do desenvolvimento Intelectual (6) Autismo (2) Atraso Global de Desenvolvimento (2) Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (2) Dificuldades Específicas de Aprendizagem (2)

CAPITULO II - JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DE UM CASO

A minha vida está resumida a esta metáfora:

“ É um bando de pássaros que voa em conjunto.

Estão todos preparados para levantar voo. Eu sou um deles!

De repente, ouvimos o tiro do caçador. Todos conseguem fugir, mas eu como não consigo voar, fico ali...largado ao perigo, assustado e dependente de ajuda.”

(Retirado de um texto da autoria do aluno selecionado, em anexo neste relatório)

A decisão de optar por um, entre os muitos alunos com quem trabalhei ao longo destes últimos anos, não foi muito difícil, pois o caso selecionado reveste-se de características que vão de encontro à questão da Transição para a Vida Ativa e reflete, na minha perspetiva, os obstáculos que vão surgindo ao longo deste processo, incluindo aqueles que se relacionam com as incapacidades associadas aos sintomas da patologia neurogenética de que o aluno é portador. Por outro lado, este caso revela a importância que os diferentes agentes educativos (família, escola e sociedade) assumem ao longo do ciclo vital de um indivíduo com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente na construção da sua identidade enquanto cidadão pleno de direitos e deveres. Por último, este aluno é, talvez, o espelho de uma pessoa que, como qualquer outra, luta pelo seu lugar na sociedade, questionando-se “quem foi?”, “quem é?” e “para onde vai?”.

Por isso, como professora deste aluno, entendi que deveria compreendê-lo, antes de mais, como “pessoa”, e a partir daí perceber como é que as suas diferenças influenciaram o seu desenvolvimento e comportamento.

1 - O aluno selecionado

O aluno selecionado em relevo é um rapaz com Ataxia Congénita, que no momento da intervenção do meu apoio direto, enquanto docente de educação especial, tinha 18 anos e encontrava-se no décimo segundo ano de escolaridade a frequentar um curso profissional, mais concretamente Curso Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente, numa Escola Secundária de uma cidade do Litoral Norte.

F. é o primeiro filho de um casal saudável e o seu agregado familiar é composto por ele, pela irmã de dez anos, também ela portadora de Ataxia Congénita, e pelos pais. Vivem numa aldeia do concelho da referida cidade e pertencem a uma classe de nível sócio económico e cultural médio.

O F. nasceu em França, quando os pais estavam emigrados. Aos quatro anos regressou a Portugal, por proposta dos médicos que o acompanhavam no referido país e porque os seus progenitores preferiram que o filho integrasse o ensino português e tivesse o adequado acompanhamento, por parte dos serviços educativos, sociais e médicos. Além disso, contaram com o apoio da família próxima, nomeadamente os avós, que ajudaram o F. ao longo de todo o processo de desenvolvimento, de forma vincada.

O aluno foi acompanhado no Centro de Paralisia da Região Norte em consultas periódicas e usufruiu, sobretudo no decorrer dos primeiros anos, de fisioterapia e terapia da fala, como forma de colmatar alguns sintomas provocados pela Ataxia, evitando a ocorrência de regressão nas aquisições básicas já adquiridas. O F. adquiriu a marcha por volta dos quatro anos e sempre revelou dificuldades na linguagem e na comunicação.

Usufruiu, desde a entrada no ensino pré-escolar de apoio especializado por parte da Educação Especial e de medidas educativas especiais ao abrigo dos decretos-lei então em vigor, o que lhe permitiu concluir todos os ciclos de escolaridade com sucesso e sem retenções.

No próximo ponto serão descritos os contextos que fazem parte do desenvolvimento do F. havendo, paralelamente, expressões individuais da sua autoria, retiradas do texto em anexo neste relatório.

2 – Contextos ao longo do processo de desenvolvimento

2.1 – A Família

A família do F., nomeadamente os pais e muito concretamente a avó materna, assumiram um papel preponderante na tomada de consciência, por parte do aluno, das dificuldades inerentes à Ataxia Congénita e das implicações da mesma a nível da sua inclusão nos diferentes sistemas sociais, particularmente na escola, nos grupos comunitários como catequese, futebol, nos serviços de saúde e nas relações interpessoais em qualquer um dos contextos.

Desta forma, a família do aluno, reafirmou e reformulou os seus papéis para responder às exigências de ter um filho/neto com Necessidades Educativas Especiais. O pai assumiu o papel de trabalhador que sustenta o núcleo familiar, pelo que construiu uma pequena empresa de construção civil passando de empregado a empregador, perspetivando obter um melhor rendimento mínimo mensal para sustento da família. A mãe passou a trabalhar parcialmente para poder acompanhar de perto as consultas, os tratamentos e as aprendizagens do filho e paralelamente contribuir para a economia familiar. A avó materna acompanhou sempre o neto

nos tratamentos (fisioterapia) e, para responder de forma eficaz a esta tarefa de modo a melhorar a qualidade de vida do F., adquiriu a carta de condução evitando meios de transporte públicos e adaptando melhor os horários dos tratamentos com os horários da escola.

É desta forma que se percebe a importância que a Família deposita na Escola, enquanto agente educativo, e nos serviços de saúde, enquanto facilitadores indispensáveis ao desenvolvimento do F.

2.2 – A escola

2.2.1 – Pré-escola

O F. esteve inserido no nível pré-escolar desde os quatro anos, tendo sido pedido adiamento de matrícula como forma de desenvolver algumas competências básicas que não estavam adquiridas. F. frequentava o ensino pré-escolar de manhã e fazia tratamentos de fisioterapia e terapia da fala à tarde. A turma do último ano do nível pré-escolar acompanhou o F. até ao final do terceiro ciclo, facto que o ajudou nas fases de transição e permitiu manter os “amigos de infância”.

Há uma adaptação nos horários e a preocupação de capacitar o aluno com competências que o permitam desenvolver-se o mais adequadamente possível junto dos pares, preparando-o para as exigências do nível educativo seguinte.

2.2.2 – 1º ciclo

Ao longo dos quatro anos do primeiro ciclo o F. beneficiou de apoio direto de educação especial, como forma de atenuar as dificuldades inerentes à sua patologia, nomeadamente através de treino de competências de desenvolvimento da motricidade fina, de socialização e comunicação; uma vez que estas seriam as áreas deficitárias a melhorar. As estratégias de avaliação foram adequadas ao aluno e este concluiu este ciclo de ensino com sucesso.

Relativamente a esta fase da sua vida, o aluno refere que *“estes meus quatro anos de vida resumem-se a este percurso: escola-tratamento-casa, mas sempre acompanhado com o carinho e preocupação de toda a família, na qual a minha avó desempenhou um papel fundamental.”*

2.2.3 – 2º e 3º ciclos

Aos onze anos de idade F. ingressa no 2º ciclo. A escola, mais próxima da residência, que dava resposta a este nível de ensino, ficava a cerca de seis quilómetros e o percurso era feito em autocarro escolar. Considerando as dificuldades de marcha e o facto de nunca ter

saído da sua aldeia, para além de ter tido sempre o acompanhamento permanente da família em todas as situações do dia a dia, esta situação, inicialmente, apresentou-se como um entrave à adaptação da nova escola pelo que F. refere que *“a adaptação à nova escola, nova terra e à dinâmica do 2º ciclo não foi fácil. Custou-me, sobretudo, ter de fazer as viagens de autocarro e afastar-me de casa. Porém, logo ultrapassei esta barreira e consegui autonomamente “fazer a minha vida”.*

Na escola continuou a beneficiar de medidas educativas especiais que se ajustaram às suas características individuais de aluno e permitiram que concluísse o terceiro ciclo com sucesso. De salientar que as adequações curriculares, com dispensa de atividades por o aluno não conseguir realizar as tarefas propostas, ocorreram unicamente à disciplina de Educação Física. Às restantes disciplinas as adequações em termos de avaliação permitiam que o aluno acompanhasse o currículo comum.

Na fase final do terceiro ciclo, a opinião do seu diretor de turma, enquanto conhecedor do perfil de funcionalidade do F. e coordenador do seu Programa Educativo Individual cujas medidas educativas especiais aplicadas foram sendo avaliadas e reformuladas ao longo do tempo, teve um peso muito importante na decisão da escolha do curso e na orientação vocacional. A equipa, constituída pelos pais, diretor de turma e psicóloga escolar juntamente com o aluno, concluíram que F. tinha perfil para integrar um curso profissional, que o preparasse para a inserção no mercado de trabalho, à conclusão do décimo segundo ano e que, noutra perspetiva não o impediria de aceder ao ensino superior se essa fosse a sua vontade.

Nesta fase os agentes educativos Escola e Família, respeitando as características individuais do aluno complementaram os seus papéis e agiram tendo em conta um objetivo comum: potenciar escolhas que promovessem a autonomia do F. tendo em conta as suas especificidades e considerando as hipóteses possíveis de uma melhor resposta.

2.2.4 - Secundário

Apesar de reconhecer as limitações físicas inerentes à Ataxia Congénita de que era portador, o F. não conseguia, ainda, aceitar o facto de não poder ingressar num curso tecnológico de desporto e por isso, também a adaptação à nova escola ao ensino secundário foi difícil, fazendo surgir alguns sentimentos de alguma frustração e/ou revolta tal como o aluno menciona: *“Na verdade, eu gostava de frequentar o curso Tecnológico de Desporto, pelo que inicialmente vinha triste para a escola. A par deste facto, também não tinha ninguém conhecido na minha turma. Ao contrário, três colegas meus estavam a frequentar o curso Tecnológico de Desporto. Que raiva!”*

Com o tempo, as perspetivas relativamente ao curso que frequentou alteraram-se e o F. conseguiu adaptar-se às suas exigências, corresponder com sucesso aos conteúdos trabalhados e perspetivar o futuro enquanto trabalhador ativo, sobretudo quando entrou na fase de estágio profissional numa das empresas que protocola com a escola, tal como ele mesmo afirma; “*durante o curso, gostei sobretudo do 12º ano porque, para além de ter um horário menos sobrecarregado, tenho uma parte prática que me agrada e que me aproxima da vida ativa.*”

A par disso a Escola continuou a responder às necessidades educativas especiais do F. mobilizando os serviços especializados de forma a promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, como veremos mais à frente, no ponto três deste capítulo, na exposição dos pontos inerentes ao Programa Educativo do Aluno, referente precisamente à reta final do curso profissional que frequenta, o décimo segundo ano, aquando do meu apoio especializado enquanto docente de educação especial.

2.3– A comunidade

2.3.1 – O futebol

Com a entrada no ensino secundário, e atendendo ao facto de não se ter inscrito no curso de desporto, como tanto gostaria, o F. procurou atenuar os sentimentos de frustração inerentes a esta situação inscrevendo-se no clube de futebol da sua aldeia. O contacto com colegas da mesma terra, da mesma idade e com vivências diferentes fez com que se sentisse bem e a estabelecesse relações de amizade que o aproximaram de uma realidade que já além das vivências familiares. F. reconhece que sempre viveu muito protegido pela família próxima e que, agora, nesta fase de tomada de decisões sentem-se menos preparado por isso diz que “*foi no futebol e neste convívio fora de casa, fora do “ovo” familiar, que comecei a ver o mundo de outra maneira, com olhos mais críticos e com maior desconfiança relativamente ao ser humano e às relações que estabeleço com cada um deles*”.

Aqui se percebe a importância de entendermos a construção do indivíduo de forma integrada nos diferentes contextos de vida e a influência que cada um tem no desenvolvimento pessoal. Para o F., as relações estabelecidas no âmbito do futebol, influenciaram a forma dele ver o mundo e ajudaram-no a construir um significado diferente sobre as relações que estabelece com o ser humano.

2.3.2 – A Carta de Condução

Quando o F. completa os dezoito anos ambiciona, como é comum nos jovens da sua idade, tirar a Carta de Condução. Com o apoio da família, mas nunca colocando de parte o

facto de possuir uma Ataxia cujos sintomas condicionam o desenvolvimento motor, o jovem F., entre a logística de outras burocracias submete-se a uma reavaliação médica para adquirir o Atestado que indique o seu grau de (in)capacidade. O atestado conferiu-lhe um grau de incapacidade global de 60%, facto que não permitiu que tirasse a Carta de Condução.

Mais uma vez, mesmo com ajuda e orientação e apesar do F. ter noção das suas capacidades e impossibilidades (quem sou eu?), os fatores pessoais e contextuais pesaram muito na hora de avançar para outra fase (serei capaz?) e de tomar uma decisão. Contudo, verificou-se que o F. não conseguiu lidar com a frustração de não ter conseguido quando afirma “ *de certa forma sou limitado, porque não consigo tirar a carta.*”

A capacidade do F. para ultrapassar autonomamente esta situação que se operacionalizou como um entrave, um problema, não se revelou eficaz. É nesta fase que sentimentos de indecisão, confusão e frustração alteraram a forma deste jovem lidar com as pessoas mais próximas, sendo necessário recorrer a ajuda farmacológica e apoio psicológico como terapêutica possível para encontrar estratégias adaptativas e positivas de lidar com este momento.

Esta fase coincidiu com o final do curso (12º ano) e com o estágio na empresa, com a apresentação do relatório final e respetiva preparação para a apresentação da PAP (Prova de Aptidão Profissional), facto que ajudou o F. a envolver-se ativamente na resposta às exigências académicas e na perspetiva de fazer um bom estágio. Também aqui a escola, em estreita colaboração com a empresa, informou acerca das medidas educativas especiais do aluno, facto que foi tido em consideração durante a apresentação e avaliação da Prova de Aptidão Profissional.

No final do curso, o F. sabia responder às questões “quem foi?”, “quem é?” e “para onde pode ir?” tal como podemos constatar pelas suas palavras: “*Neste momento, a minha preocupação é acabar o curso com sucesso e claro, ter já algumas perspetivas para o mundo do trabalho. Caso seja impossível arranjar trabalho, não desistirei dos meus sonhos! Tentarei preparar-me para entrar na universidade. Já pus de parte a ideia de seguir um curso com vertente desportiva, tendo em conta a opinião de alguns técnicos de saúde e a minha perceção sobre algumas das minhas limitações físicas. Por enquanto, gostava mesmo era de experimentar o mundo do trabalho!*”

2.3.3 – O Voluntariado

Após concluir o curso e respetivo estágio com sucesso, o F. “mergulhou” num período de férias, sem escola, sem futebol, sem o estatuto de aluno e sem carta de condução, mas com

uma “bagagem” construída ao longo do tempo que o permitirá enfrentar o futuro. No desempenho dos seus papéis enquanto agentes socializadores e educativos, a Família e a Escola do F. contribuíram para a sua formação geral e específica preparando-o para a vida ativa na sociedade.

O F. inscreveu-se no Centro de Emprego e espera arranjar trabalho. Entregou o currículo em diversas instituições e empresas locais, mas as respostas tardam em chegar e as perspectivas não são, nesse momento, animadoras. F. não perde o contacto com a escola, faz visitas aos professores, ao diretor e fala do seu dilema de não conseguir arranjar trabalho. Mais uma vez, a escola, tenta acompanhar o F. nesta fase de transição pós curso e informa-o para as vantagens de fazer voluntariado na biblioteca escolar, enquanto aguarda pela resposta de um emprego. F., através do voluntariado, continua ocupado, a estabelecer relações interpessoais, a assumir responsabilidades, a adquirir novos conhecimentos e a consolidar competências que lhe serão uteis para o emprego. Durante esta fase, F. diz que *“este voluntariado está a dar-me algumas “luzes” sobre o mundo do trabalho, nomeadamente faz-me sentir responsável. Se estiver sozinho na biblioteca, consigo assumir o trabalho, sem apoio, e isso deixa-me satisfeito”*.

A par disso, todos os dias F. acorda cedo para apanhar o autocarro na sua aldeia e fazer cerca de nove quilómetros até chegar à escola, para cumprir um horário de trabalho de voluntariado. F. não tirou a carta, possivelmente nunca conduzirá um carro, mas há alternativas para ultrapassar esta situação, que contornada deixará de ser um problema.

O percurso de vida do F. a esta altura possui, já, vários momentos de insucesso, havendo uma certa discrepância entre aquilo que ele aspira ser/ter e as suas reais capacidades e limitações. Estes momentos influenciaram a forma como o F. se vê a si próprio (autoconceito) e o comportamento que exhibe perante os outros nos diferentes contextos onde está inserido. Não obstante, o apoio da família e da escola na orientação nos momentos mais críticos do seu desenvolvimento e concretamente na fase de transição para a vida adulta, as dificuldades/barreiras vão surgindo e com elas a necessidade do F. evidenciar a sua capacidade de autonomia e independência, na conquista de um “sonho” que não é mais do que um direito enquanto ser humano.

3 - Fontes Documentais

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, enquanto legislação que regulamenta o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), define os procedimentos necessários para o processo de avaliação e intervenção pedagógica, nomeadamente a aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como referência para

avaliação dos alunos com NEE, assim como para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

A CIF veio introduzir uma mudança radical de paradigma, do modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial que integra a funcionalidade e incapacidade humana, fornecendo uma visão integrada do funcionamento humano no quadro das suas relações com os contextos de vida.

Entende-se, ainda, que esta classificação veio contribuir favoravelmente para a elaboração do PEI de um aluno com NEE em fase de Transição para a Vida Ativa, visto que o capítulo da Atividade e Participação fornece-nos os dados fundamentais das atividades que o aluno realiza nas diferentes áreas, e simultaneamente o capítulo dos Fatores Ambientais revela as condições do ambiente, nas quais o indivíduo atua, o que nos possibilita definir com mais precisão os conteúdos que devem ser trabalhados na escola com os alunos, de modo a proporcionar-lhes uma adequada integração na sociedade e no mundo laboral.

O referido Decreto-lei, visa também a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou em vários domínios de vida.

Assim, passaremos a apresentar o PEI, com referência à CIF, do jovem/aluno acima mencionado, para uma melhor perceção da avaliação compreensiva realizada pelos diferentes intervenientes no seu processo de ensino aprendizagem, da conseqüente identificação das reais necessidades e medidas educativas especiais aplicadas.

3.1 – Programa Educativo Individual (PEI)

O PEI é o documento que reúne diversas informações, tais como o resumo da história escolar e pessoal do aluno, fazendo-se alusão a outros antecedentes relevantes. Engloba ainda o perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF - Atividade e Participação, às Funções do Corpo e aos fatores Ambientais, as Adequações no processo de ensino aprendizagem através da explicitação das medidas educativas a adotar, assim como refere os responsáveis pela aplicação dessas medidas e a data de implementação e avaliação do respetivo programa. Obrigatoriamente o PEI é avaliado no final de cada ano, através do Relatório Circunstanciado.

No caso do aluno selecionado para este estudo, o PEI era reformulado anualmente e as medidas educativas especiais eram avaliadas em conselho de turma nos momentos de avaliação interna da escola, ficando registado em ata os resultados dessa avaliação, assim como propostas de novas medidas, estratégias ou condições de avaliação a aplicar, com vista

à adequação do processo de ensino aprendizagem às dificuldades e necessidades sentidas pelo F., naquele momento.

No ano letivo 2011-2012, e tal como já referimos anteriormente, o F. frequentava o 12º ano de escolaridade, encontrando-se na fase final de transição para a vida pós escolar. No seu PEI, para além da história escolar e pessoal, já mencionada no ponto dois deste capítulo, através da descrição dos diferentes contextos onde o F. atua, estão definidas as medidas educativas especiais a aplicar, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que passamos a apresentar, em forma de síntese, no quadro seguinte:

Quadro 2 – Síntese das Medidas Educativas Especiais aplicadas no ano letivo 2011-2012, de acordo com o Programa Educativo Individual (PEI)

Medidas educativas que usufruiu ao abrigo do decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro (assinalar com um X)			
Artº 17º Apoio Pedagógico Personalizado		X	
Artº 18º Adequações Curriculares Individuais		X	
Artº 19º Adequações no Processo de Matricula			
Artº 20º Adequações no Processo de Avaliação		X	
Artº 21º Currículo Específico Individual			
Artº 22º Tecnologias de Apoio			
EXPLICAÇÃO DAS MEDIDAS APLICADAS			
Artº 17º Apoio Pedagógico Personalizado			
O F. beneficiou de Apoio Pedagógico Personalizado, prestado pelos docentes da turma em contexto de sala de aula, através do reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades e do estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. Assim, para uma melhor organização dos conteúdos lecionados e mais fácil acompanhamento das matérias lecionadas por parte do F, foi solicitado aos docentes das diferentes disciplinas que facultassem as informações em suporte papel (fotocópias). Em termos de adequação do espaço, em contexto de sala de aula, solicitou-se o lugar da frente, com acesso ao computador, num lugar próximo (se possível ao lado) do professor, garantindo-se uma melhor monitorização do processo de ensino e aprendizagem.			
Artº 18º Adequações Curriculares Individuais			
O F. usufruiu de Adequações Curriculares à disciplina de Educação Física, com possibilidade de dispensa de atividades, sempre que estas se revelaram de difícil execução, tendo em conta as dificuldades motoras inerentes à sua problemática.			
Artº 20º Adequações no Processo de Avaliação			
Tipos de Provas	Instrumentos de avaliação e certificação	Condições de avaliação	
- Testes mais curtos - Complemento	- Valorização da participação do aluno na aula, da realização das	Formas e Meios de Comunicação	- Poderá realizar os testes em computador, com ajuda do

lacunar - Resposta múltipla - Verdadeiro/falso	tarefas, trabalhos individuais e de pesquisa. - Alterar o valor ou peso da avaliação das fichas de forma a responder às dificuldades motoras do aluno.		professor
		Periodicidade	
		Duração	- Mais tempo para a resolução das provas de avaliação, se necessitar.
		Local	- Poderá realizar em sala à parte, caso necessite de ditar as respostas para o professor.
Observações:	De salientar que o F. apresentava um ritmo de escrita muito lento, tanto manual como no computador, pelo que em todas as disciplinas, à exceção da disciplina de Higiene e Segurança no Trabalho (HST), o aluno lia o enunciado e ditava as respostas para o docente escrever na folha do teste. Esta condição terá sido implementada ao longo do seu percurso escolar, em várias disciplinas, assim como nas provas finais do 3º ciclo. Da mesma forma e respeitando as características individuais do F. assim como as medidas especiais previstas no seu PEI, no ano letivo 2011-2012, quando se inscreveu nos exames nacionais de Física Química A e Matemática B, como provas de ingresso no ensino superior, foram requeridas ao Júri Nacional de Exames (JNE), como condições especiais de avaliação nestas provas, a tolerância de 30 minutos (para além dos 30 minutos concedidos no nº32 do despacho 1942/2012) e o registo das respostas que o aluno ditar, por um professor em sala à parte.		

3.2 - Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)

A CIF, não avalia o indivíduo mas caracteriza o seu perfil de funcionalidade compreendido de um modo sistémico tendo em conta diferentes perspetivas (biológica, individual e social) e os diferentes contextos de atuação. Neste sentido, a interação dos diferentes agentes educativos, onde se destaca a Família e a Escola, é fundamental para um melhor entendimento do aluno (pessoa) e para uma adequada resposta às suas dificuldades e/ou incapacidades.

A perspetiva multidimensional da deficiência é apresentada na CIF em três partes que se interligam: funções e estruturas do corpo, atividade e participação e fatores ambientais, tal como passaremos a apresentar seguidamente em relação ao aluno F.

Quadro 3 – Perfil de Funcionalidade do Aluno por referência à CIF, no ano letivo 2011-2012

Funções do Corpo
<p>O F. apresenta dificuldades nas funções da atenção (b140.2), nomeadamente em manter-se concentrado durante uma mesma tarefa por um determinado período de tempo, e nas funções da memória (b144.2). No que respeita às funções psicomotoras, revela dificuldades graves (b147.3). Nas funções da articulação (b.320.2) e nas funções da fluência e ritmo da fala (b 330.2) as suas dificuldades são moderadas.</p> <p>Relativamente às funções neuroesqueléticas e funções relacionadas com o movimento, o aluno revela dificuldades motoras graves nas funções relacionadas com reflexos motores (b 750.3) e nas funções relacionadas com o padrão de marcha (b770.3).</p> <p>No relacionamento interpessoal, o F apresenta alguma dificuldade em formar grupos de trabalho, preferindo trabalhar sozinho (b122.1), embora se relacione com todos os colegas da turma e ou da escola em geral.</p>
Atividade e Participação
<p>O F. apresenta limitações significativas ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas na mobilidade, autonomia e participação escolar e social.</p> <p>Assim, no domínio da aprendizagem e aplicação de conhecimentos o aluno revela dificuldades moderadas em escrever (d170.2), facto que é agravado pela lentidão e pelo tremor dos membros superiores. Relativamente às atividades de motricidade fina da mão (d440.3) as suas dificuldades são graves, pelo que o manuseamento do lápis e até mesmo do computador é de difícil execução por parte do F.</p> <p>Devido à Ataxia, o F. apresenta também dificuldades em falar, expressando-se de forma lenta e sem ritmo (d330.2), com oscilações no tom de voz e na fluência.</p> <p>Manifesta dificuldades moderadas em manter a posição do corpo (d4154.2) como por exemplo permanecer sentado ou de pé na escola e/ou na fila do refeitório. Da mesma forma apresenta dificuldades em levantar um objeto ou transportar o tabuleiro na cantina (d430.2), assim como em realizar ações coordenadas com o objetivo de mover um objeto utilizando pernas e pés, como por exemplo, chutar uma bola (d435.3).</p> <p>O F. tem dificuldades no andar (d450.2) tropeçando algumas vezes e em deslocar-se (d455.2), nomeadamente em subir escadas, correr, saltar e nadar fazendo-o de forma pouco controlada e insegura.</p> <p>No que concerne aos autocuidados, o F. tem dificuldades executar os gestos coordenados</p>

para partir a comida e levá-la à boca (d550.2), pelo que normalmente prefere fazê-lo em casa, longe dos pares. O aluno patenteia dificuldades moderadas em evitar riscos que possam causar danos ou lesões físicas (d571.2), sobretudo devido ao desequilíbrio apresentado, inerente aos sintomas da sua patologia.

O F. também manifesta dificuldades em fazer escolhas, tomar decisões e em encontrar soluções para os seus problemas (d175.2), necessitando de orientação da família e/ou dos professores, assim como de algum tempo para refletir sobre a opção a tomar.

Por outro lado, no que diz respeito às interações e relacionamentos interpessoais, o F. revela dificuldades em iniciar e terminar amizades e/ou outro tipo de relacionamentos (d720.2), adotando, por vezes uma atitude de desconfiança antes mesmo de iniciar uma relação, ou “entregando-se” de forma pouco regulada criando expectativas demasiado irrealistas relativamente aos relacionamentos.

Por tudo isto, o F apresenta dificuldades ligeiras em levar a cabo a rotina diária (d230.1) e de responder às exigências e obrigações do dia a dia, inerentes ao seu papel de aluno em fase final de curso (d8253) sendo necessário adequar o processo de ensino aprendizagem às suas reais necessidades educativas especiais, de forma a promover a igualdade de oportunidade na busca do sucesso. O F. deverá ter aulas no piso zero, evitando que tenha de subir escadas, ou, caso tenha aulas nos outros pisos da escola deverá utilizar o elevador. Na fase de estágio profissional a empresa onde desenvolver a formação deverá ser devidamente informada do perfil de funcionalidade do aluno.

Fatores ambientais

Relativamente aos fatores ambientais o aluno tem como facilitadores a família próxima (e310+3), realçando-se a preocupação dos pais com o desenvolvimento do filho e com a adequação do processo de ensino aprendizagem às suas reais necessidades, assim como com as possibilidades inerentes ao término da escolaridade obrigatória.

Por outro lado, procuram atenuar os efeitos diretos e secundários da doença acompanhando (e410+3) o F. às consultas semestrais de neurologia e às sessões semanais de psicologia (e355+3), o que é considerado um facilitador para o desenvolvimento global do aluno. A escola, nomeadamente o papel dos professores (e330+3) apresentam-se como facilitadores no processo do aluno identificando o seu perfil de funcionalidade e facultando as medidas pedagógicas mais adequadas às suas efetivas necessidades especiais.

CAPITULO III

1 – Conceito de Ataxia

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa a palavra **ataxia** tem a seguinte definição: **Ataxia** (*cs*) (Gr. *ataxia*, desordem), *s. f.* Desordem, falta de coordenação nos movimentos voluntários; falta de regularidade nas crises de uma doença (Pág. 175)

A palavra "ataxia" deriva da palavra grega "a taxis" significa "desordem ou descoordenação" (National Ataxia Foundation, 2016). É um termo que engloba uma grande variedade de desordens neurológicas e um sintoma constante em muitas doenças do sistema nervoso.

Para Barbot (2009) a Ataxia é o resultado de "*lesões degenerativas do cerebelo ou das suas ligações aferentes ou eferentes, ou seja, de todos os sistemas neuronais de que depende a perfeita coordenação do movimento*" (p. 23).

O cerebelo é parte do cérebro que se encontra situada na parte de trás do tronco cerebral e que é o centro de coordenação da atividade motora. Os complexos movimentos de andar, do movimento dos olhos e da estabilidade da cabeça e do tronco são da responsabilidade da parte central do cerebelo, o lado esquerdo controla a coordenação do lado esquerdo do corpo e o lado direito controla a coordenação do lado direito. Outras partes do cerebelo respondem pela coordenação dos movimentos da fala, dos olhos e da deglutição (Enciclopédia Temática, p. 135).



Legenda: Localização do cerebelo

Uma criança com ataxia, revela um baixo tónus muscular, mas, segundo Gil, González e Ruiz (1997), "(...) *são conhecidos casos em que se verifica também um aumento do mesmo.*" (p.296)

Exibe, paralelamente, dificuldade na coordenação dos movimentos voluntários, falta de equilíbrio com uma marcha instável e lenta e diminuição da força muscular ou dos movimentos involuntários. Por vezes, a linguagem também é afetada, e a respiração, a fonação e a articulação são descoordenadas, resultando numa voz fraca e sem ritmo (Puyuelo e Arriba, 2000).

Isto significa que pode causar uma vasta gama de sintomas, tais como:

- Dificuldade em andar
- Dificuldade em falar
- Dificuldade em engolir (disfagia)
- Dificuldade em realizar tarefas que requerem um grau elevado de controlo físico, tal como escrever e comer.

Há casos em que a ataxia pode ter associados problemas cognitivos uma vez que o cerebelo, como o córtex cerebral, tem algumas partes que são críticas para o movimento, e outras partes que desempenham um papel na cognição e da emoção. A parte motora do cerebelo está ligado com o córtex motor que controla os movimentos; no entanto, regiões não motoras do cerebelo estão ligadas às áreas do córtex de "associação" que são importantes para o pensamento, raciocínio, motivação, memória e sentimentos. (National Ataxia Foundation, 2016)

Existem dois tipos principais de ataxia:

- **Ataxia hereditária:** onde os sintomas se desenvolvem lentamente durante muitos anos e que são causados por problemas genéticos.
- **Ataxia aguda:** onde os sintomas se desenvolvem subitamente relacionados com um trauma, ferimento ou problema de saúde, como por exemplo um AVC (acidente vascular cerebral). (Associação Portuguesa de Ataxias Hereditárias, 2016)

As ataxias hereditárias são causadas por defeitos genéticos que uma pessoa herda do(s) progenitor(es). Estes defeitos são conhecidos como mutações genéticas.

Existem mais de 70 tipos diferentes de ataxias hereditárias. Estas podem ser classificadas segundo a forma de transmissão da mutação genética que é responsável pela doença. Normalmente, este processo de classificação é organizado de duas formas:

- Ataxia autossómica recessiva: onde a mutação genética só pode ser transmitida, se ambos os progenitores tiverem uma cópia do gene mutado.

- Ataxia autossômica dominante: onde a mutação genética pode ser transmitida, se apenas um dos progenitores tiverem uma cópia do gene mutado.

Os dois tipos de ataxias hereditárias partilham um amplo padrão similar de sintomas, exceto que as ataxias autossômicas recessivas desenvolvem-se mais cedo na vida, que as ataxias recessivas dominantes.

Quadro 4 – Exemplos de Ataxias autossômicas recessivas e autossômicas dominantes

Exemplos de ataxias autossômicas recessivas	Exemplos de ataxias autossômicas dominantes
<p><u>Ataxia de Friedreich</u>: onde os sintomas de ataxia normalmente surgem entre 5-20 anos</p>	<p><u>Ataxia espinocerebelar</u>: onde os sintomas de ataxia normalmente surgem entre 30-40 anos *</p>
<p><u>Ataxia-telangiectasia</u>: onde os sintomas de ataxia normalmente surgem na infância</p>	<p><u>Ataxia episódica</u>: é um tipo raro de ataxia que normalmente começa na adolescência e que causa episódios de sintomas de ataxia, com períodos livre de sintomas entre episódios</p>
<p><u>Ataxia com apraxia do olhar (AOA)</u>, com três tipos: AOA1, AOA2 e AOAx: onde os sintomas normalmente surgem na infância</p>	

*Há vários subtipos diferentes de ataxia espinocerebelar, cada uma causada por uma mutação genética diferente.

A ataxia aguda pode ser causada por:

- Cancros, tais como um tumor cerebral
- Problemas de saúde que interrompem o fornecimento de sangue ao cérebro, tais como um AVC, ou uma hemorragia cerebral (sangrar no, ou à volta, do cérebro)
- Overdose de drogas ou álcool
- Toxinas (venenos), tais como mercúrio
- Problemas de saúde que danificam o sistema nervoso, tais como a esclerose múltipla
- Problemas de saúde onde o sistema imunitário ataca o tecido saudável (doenças autoimunes), tais como lúpus
- Infecções, tais como meningite, sarampo e rubéola.

O diagnóstico da Ataxia é feito através de um exame neurológico e exames como a ressonância magnética, análises ao sangue, radiografias ou a tomografia computadorizada são importantes na deteção das causas da mesma.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

Luís de Camões

2- Envolvimento dos agentes educativos

Para um melhor enquadramento dos subtítulos que se seguem, propõe-se uma breve reflexão sobre alguns pontos relacionados com a relevância dos princípios inclusivos e a implicação dos diferentes agentes educativos na formação do indivíduo.

É impossível nos dias de hoje não ouvir falar de “inclusão” em vários setores da sociedade, sendo um conceito abrangido nos diferentes discursos educacionais, sociológicos e políticos, sempre numa perspetiva de aceitação das diferenças e direito à igualdade de possibilidades/oportunidades, com a defesa de uma participação ativa, responsável e consciente da pessoa.

Centrada nos princípios norteadores da inclusão, a sociedade em geral entendeu que não é apenas o indivíduo que tem de procurar integrar-se nas diferentes estruturas sociais, mas tem de haver por parte das mesmas uma mudança que as faça aproximar do indivíduo. É neste sentido que a inclusão se assume como um processo interativo, onde os agentes dos diferentes contextos sociais (sociedade, escola, comunidade, família) têm um papel de responsabilidade fundamental.

Concretamente no contexto educacional, defende-se o direito de todos os alunos, com diferentes características, interesses e necessidades, onde se incluem naturalmente os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), se desenvolverem e de adquirirem competências que lhes permita exercer o direito de cidadania. Postula-se o direito a uma educação de qualidade, que visa obviamente, respostas diferenciadas, articuladas e especializadas para a diversidade de alunos e muito especificamente para os alunos com NEE. A educação especial, enquanto ramo da educação, atua neste sentido.

O conceito de NEE, generalizado na maioria dos países desenvolvidos com sistemas educativos organizados, assume destaque na legislação portuguesa, nomeadamente no decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro, definindo-se que, (...) *a educação especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de*

funcionamento biopsicossocial. As limitações ou incapacidades decorrentes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo podem ser agravadas ou atenuadas por fatores ambientais, dado que é sempre em função do ambiente, ou da tarefa/desempenho específica que qualquer capacidade ou incapacidade existe (DGIDC, 2008).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), afirma-se que “*cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem*” (alínea 1).

Conciliar a igualdade de direitos, sejam eles de cariz social e/ou cívico, não é tarefa de um, mas de todos.

Seguidamente, falaremos da importância do papel da família e da escola, enquanto agentes educativos, no processo de desenvolvimento dos alunos com NEE, considerando a conceção de escola inclusiva.

2.1 – Família

A família é uma instituição ancestral e a evolução do seu conceito não pode ser dissociada dos acontecimentos sociais, económicos, religiosos e políticos de cada época, que ditam a sua estrutura enquanto instituição.

Hoje em dia não é fácil, ou pelo menos não parece ser consensual, falar do conceito de família tradicional, uma vez que somos confrontados com vários modelos de famílias: monoparentais, nucleares, uniões de facto, uniões livres, famílias de homossexuais e/ou famílias reconstruídas/recompostas, que englobam para além das situações de paternidade biológica, outras situações familiares não convencionais.

Para, P. Horton. & C Hunt. (1981,p.166), a família é “*a instituição social básica, a partir da qual outras se desenvolveram quando a maior complexidade cultural fez com que se tornassem necessárias*”. Esta definição vislumbra já o papel importante da família no seio da sociedade.

Outros autores entendem que existem características comuns fundamentais à explicitação do conceito de família e que nos ajudam a compreendê-lo melhor. De entre as características mais comuns, Diogo (1998) considera que a convivência familiar e o facto de viver em conjunto debaixo do mesmo teto é talvez a mais importante. A co-residencial e a partilha de recursos comuns é um princípio claro para a definição do conceito de família.

Na perspetiva de Maxler e Mishler, (Gimeno, 2001), a família define-se como “*um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo*”(p.40). É pois, na família,

que as pessoas encontram apoio, proteção, carinho e valorização, sendo que o sistema familiar é fundamental para o desenvolvimento emocional das mesmas.

Por sistema podemos compreender a unidade formada por membros que interagem entre si numa relação com o exterior. Neste contexto, Gameiro (1998) define a família como um sistema que vive mergulhado noutros sistemas com que interage numa relação circular que afeta a sua organização considerando, ainda, que surgem dentro do sistema familiar, subsistemas que caracterizam partes da família, em que a interação é mais intensa por proximidade geracional.

Para Relvas (2006) existem diversos subsistemas dentro da família, os quais têm que ver com os indivíduos envolvidos na família, com o papel desempenhado, com os estatutos ocupados, com as finalidades e objetivos comuns e, ainda, com as normas que são progressivamente construídas. Assim, a autora menciona os seguintes subsistemas:

- ▶ Individual: é constituído pelo indivíduo que, para além do seu desenvolvimento no seio familiar, desempenha noutros sistemas funções e papéis que interagem com o seu desenvolvimento pessoal e, por sua vez, com o seu posicionamento familiar;
- ▶ Parental: tem a seu cargo a proteção e educação das gerações mais novas; na maior parte das vezes, é constituído pelos pais;
- ▶ Conjugal: engloba marido e mulher, o casal;
- ▶ Fraternal: é constituído pelos irmãos; desempenha funções específicas no que se refere ao «treino» de relações entre iguais.

Segundo Correia (1999), citando o Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais. Assim, acontecimentos que afetem qualquer um dos membros da família podem ter impacto em todos os seus membros pelo que, ao trabalhar com crianças com NEE, tem de haver obrigatoriamente um foco no seu contexto familiar e ambiental. Este aspeto ditará a interação e a intervenção educativa dos professores e os resultados que daí advêm. Cada contexto educativo possui a sua peculiaridade, por isso os alunos, as famílias, a escola refletem o meio em que se inserem.

À parte toda e qualquer imagem e/ou (pre) conceito acerca dos diferentes modelos de família, importa neste relatório referir que o papel da família e a relação que a mesma desempenha com outras estruturas da sociedade, nomeadamente com a escola, é

fundamental para o desenvolvimento das crianças/pessoas/indivíduos que nascem e crescem no seu seio. De uma forma ou de outra, o ambiente familiar refletir-se-á sempre na criança, nos seus comportamentos e na sua observação do mundo.

Sabe-se que é no seio da família que se faz a transmissão de valores, costumes, tradições e se inicia o processo de consciencialização dos direitos e deveres de cada um, na sociedade, logo, socializar a criança “...é o resultado das interações da criança com a sua família e, de forma mais lata, com o seu meio ambiente.” (Segalen, 1999,p.194). A família é então o primeiro agente socializador do indivíduo, possuindo um papel educativo essencial, no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas do mesmo.

E por socialização compreendemos “um processo através do qual o indivíduo interioriza as normas do seu meio sociocultural, se integra e adapta à sociedade convertendo-se num membro da mesma”. (Gimeno, 2001, p.60).

Neste momento podemos concluir que a família desempenha algumas funções fundamentais em relação à formação e desenvolvimento do indivíduo. Numa primeira fase a família tem a função de responder às necessidades básicas (habitação, alimentação, higiene, saúde) da criança e concomitantemente a função específica de promover o equilíbrio afetivo e emocional e a formação de valores para que a mesma possa construir a sua própria identidade e viver em sociedade consciente do seu papel enquanto cidadão ativo. E neste sentido a família tem também a função de socializar, não descurando o exercício principal de transmissão de valores e conhecimentos, ou seja a função de educar.

Educar, na família, é ensinar as crianças a sentirem-se responsáveis pelos seus atos e como tal, ao longo do crescimento é necessário facultar-lhes os meios intelectuais e morais para que as mesmas se possam orientar com dignidade nos diferentes contextos onde se inserem, durante a sua existência.

Educar é um dever da família e este papel não pode ser neutralizado nem delegado a terceiros, porque a educação dada no seio familiar vai condicionar a atuação do indivíduo na sociedade. Neste ponto, a família é por excelência o principal agente educativo na vida de um indivíduo, pelo que deve sentir-se capaz de desempenhar essa tarefa com confiança, para resolver situações de conflito e/ou tensões que possam surgir ao longo deste árduo processo de aprendizagem.

A par da família a escola, enquanto sistema ao qual o indivíduo pertence, desempenha também um papel educativo e socializador de especial relevo.

Por isso, não podemos dissociar os papéis de ambas (família e escola) enquanto agentes educativos, mas certamente precisamos valorizar as competências da família, como

veículo de transmissão de valores e saberes, que conduzem ao desenvolvimento de sistemas sociais no sentido de promover, na criança, a sua autonomia e independência. Ou seja, a criança adquire e desenvolve o conhecimento a partir das interações, com a família e é com base neste entendimento que devemos centrar-nos para a implementação de uma educação de qualidade.

A família e a escola são nos dias de hoje, considerados dois sistemas inseparáveis para a promoção do acesso ao sucesso escolar dos alunos. Deste modo, a sua interação tem como finalidade a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro.

Esta relação, pelas características inerentes às crianças/adolescentes/jovens com NEE, cerca-se ainda de maior importância no âmbito da Educação Especial.

Nesse sentido, as indicações previstas pela Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) ressaltam que uma educação de sucesso de crianças com necessidades educativas especiais não é da competência exclusiva do Ministério da Educação e das escolas. Esta exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público (art.º 58.º).

A Família e a Escola, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objetivos e preocupações comuns no que concerne aos seus educandos sendo, por isso, complementares.

2.2 – Escola

Como conseguimos entender, pelo que já foi exposto anteriormente, a Escola complementa a Família e é também um meio de transmissão de valores da sociedade e um poderoso agente educativo, sendo-lhe confiada a missão de dotar todos e cada um dos alunos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país.

Quando falamos no termo Escola sabemos que é uma instituição cujo principal objetivo, que está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) é o de educar e preparar os indivíduos para a vida. Compete a cada escola ensinar a ler, escrever e contar. Deve, também, proporcionar a formação integral do aluno, permitindo que este desenvolva uma ação concreta com o meio envolvente.

Para Silva (1993)“ (...) *a função da escola, para além de transmitir conhecimentos, (...) é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo,*

a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização e interiorização dos valores dominantes na sociedade”(p.71). A função da Escola é promover e construir hábitos e atitudes positivas e estruturar uma aprendizagem para os valores, para a convivência e para o desenvolvimento total da pessoa - cognitivo, pessoal e social.

Nesta linha de pensamento, Alves C. (1995) encara a Escola como um sistema de trocas sociais uma vez que as escolas são *“instituições onde os novos membros da sociedade começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem”* (p. 145). A Escola é por isso, uma organização social que consiste em sistemas de comportamento que ocorrem entre os seus membros.

De acordo com Cortesão (2001), existem “diferentes escolas”, visto que, elas são influenciadas pelo meio envolvente, pelos alunos que a frequentam, pelos docentes e não docentes que aí exercem a sua profissão, pelos pais e pelo espaço em que está localizada, enfim, pela comunidade em geral.

Nesta perspetiva, a escola tem que valorizar o saber fazer dos seus alunos e a cultura que trazem com eles, fruto do ambiente familiar e social em que vivem.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) estabelece que a finalidade da Escola é a educação, o que pressupõe um processo de desenvolvimento global da criança.

A Escola é uma instituição onde se realiza o direito à educação e o dever de assegurar a igualdade de oportunidades, através de uma educação democrática, sendo que *“a democratização da aprendizagem ao longo da vida joga-se numa educação de base para todos, de qualidade, e em idade suficientemente precoce para suscitar as atitudes, valores e comportamentos que sustentam aquelas aprendizagens permanentes”* (Azevedo, 2004, p. 23).

A Escola deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade, na formação de carácter e de cidadania do educando, deve assegurar a sua formação cívica e moral, assegurar o direito à diferença, desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar uma sólida formação geral e uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa, que permita ao aluno ter uma participação ativa no progresso da sociedade de acordo com os seus interesses.

Em suma, cabe à Escola o papel de ensinar, respeitando a individualidade de cada aluno, proporcionando estratégias de convivência e aprendizagem e de socialização e a preparação para o futuro.

Pelo exposto, apercebemo-nos claramente da relevância dos papéis corresponsáveis da Escola, da Família e da Comunidade no desenvolvimento integral da pessoa e, muito concretamente no sucesso do seu percurso educativo e na sua integração na sociedade. Neste sentido, reconhecemos a importância do envolvimento dos diferentes agentes educativos, numa Escola que se pretende aberta.

Porém, este conceito de Escola foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Na conceção da escola tradicional, a família encontrava-se totalmente excluída. A comunidade escolar era constituída somente pelos professores, funcionários e alunos. Este paradigma de escola fechada, apesar de ser considerada uma organização coletiva, tinha uma cultura própria que não se confundia com a cultura da sociedade e onde não havia a preocupação com a origem sócio cultural do aluno, nem com os seus interesses e características individuais.

Este modelo tradicional foi substituído por uma nova conceção de Escola que se assume como um elemento constitutivo e preeminente da sociedade, com direitos e deveres que se impõe respeitar. A escola e a sociedade têm funções diferenciadas, mas a ambas cabe desempenhar as atribuições que lhes estão conferidas e, em conjunto, colaborar, sempre e objetivamente, na concretização de interesses comuns.

A Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 43.º, n.º 2, incumbe a Escola de fazer *“a interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”*. Todos os agentes educativos são corresponsáveis e indispensáveis no processo de formação e desenvolvimento do indivíduo. Deste modo, a Escola deverá fomentar a aproximação de trocas interativas com a Família e a com a comunidade.

O principal objetivo da Escola deverá ser o de educar indivíduos capazes de intervir na reconstrução social para se desenvolverem numa sociedade mais justa, mais humanizada, que privilegie a plenitude do desenvolvimento do ser humano. Este objetivo conduz-nos à Escola Inclusiva.

2.3- Escola inclusiva

Apercebemo-nos pela descrição feita anteriormente acerca da Escola que, em Portugal, os movimentos inclusivos são perceptíveis na Legislação, nomeadamente na Lei de Base do Sistema Educativo e constituem-se como linhas orientadoras de política de Educação Especial nomeadamente, no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Centrando-nos sinteticamente no conceito de inclusão referido no início deste capítulo, entendemos que a sua operacionalização implica mudança. É neste sentido que o caminho em direção a uma Escola Inclusiva pode revestir-se com caráter de desafio, uma vez que pressupõe grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem.

A filosofia da Inclusão implica uma alteração de paradigma, uma atitude de crença e um sentido de pertença; uma intensa e efetiva mudança nos valores e práticas educativas. Como sublinha Rodrigues (1997) *"A Inclusão não é uma cosmética educativa que pode cobrir a escola tradicional (...) constitui um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada"* (p. 12).

Esta noção de pertença é tida como um direito básico que assiste a todos, onde ninguém é excluído.

A incapacidade passa a ser interpretada como uma diferença humana, em vez de uma restrição funcional. O enfoque passa do direito à diferença para o direito a uma cultura da diferença, isto significa o direito a um espaço e a um tempo comum (Sanchez Ferreira, 2000).

A finalidade da escola inclusiva não é apagar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno a pertença a uma comunidade educativa que valide e valorize a individualidade. Leitão (2006) menciona que *"inclusão é proporcionar a todos e a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis (...) num clima onde ser diferente é um valor"* (p.33).

No âmbito, da designada Escola Inclusiva, qualquer que seja a criança, tem direito a um lugar na escola mais próxima da sua residência, tendo esta de ser capaz de flexibilizar tanto os currículos, bem como os métodos utilizados. É de igual modo importante referir que, a Escola para além dos objetivos que a caracterizam, deve ser um centro de atividades comunitárias, ajustadas a todos os alunos e às respetivas famílias. Ao falarmos de diversidade, referimo-nos à adequação pedagógica e curricular permitindo planificar de forma mais adequada, tendo em conta as capacidades, características e necessidades dos alunos.

No que respeita às pessoas com NEE, a Declaração de Salamanca, foi um marco importante na história da sua inclusão, funcionando como uma tomada de consciência e de responsabilidades coletivas, ao nível de vários países, de que a escola é para todos ao afirmar que:

“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]” (UNESCO, 1994).

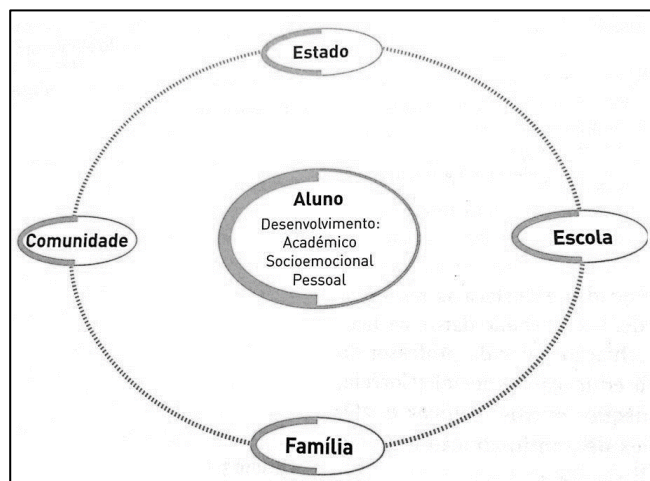
E não só, as escolas devem-se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, neste conceito, *“devem incluir-se crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham...crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”* (UNESCO, 1994)

Por isso, a Escola Inclusiva é alargada a todas as crianças que, pelas mais diversas circunstâncias, enfrentam riscos acrescidos de não prosseguirem com êxito as suas aprendizagens. Ora o sucesso da inclusão destes alunos acontece quando se conseguem progressos significativos na sua escolaridade, o que pressupõe uma adequação das práticas pedagógicas à diversidade e às diferenças, pois tal como nos diz Kunc (1992): *“o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo”*.

Assente neste princípio de atender à diversidade, a Escola Inclusiva centra a sua ação na criança/jovem como um todo e a partir daí, envolvendo todos os agentes educativos, operacionaliza a sua pedagogia.

De acordo com Correia (1995) *“o princípio da inclusão apela, assim, para uma escola (...) que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”* (p.9).

Desta forma, o desenvolvimento **académico, sócio-emocional e pessoal do aluno** situar-se-á no centro de atenção da Escola Inclusiva, que considera igualmente a **Escola** (com responsabilidades na planificação, sensibilização e apoio aos pais e à comunidade, flexibilidade e formação), **a Família** (com responsabilidades na formação, participação e apoio), **a Comunidade** (participação, apoio, formação) e, ainda, **o Estado** (legislação, financiamento, autonomia, apoio, sensibilização).



Sistema inclusivo centrado no aluno (Imagem retirada de Correia, 2008, p.9)

O conceito de Escola Inclusiva é, acima de tudo, a passagem de uma pedagogia centrada no ensino, para uma pedagogia centrada no processo de aprendizagem, onde os conteúdos a lecionar, funcionam como instrumentos para desenvolver as capacidades dos indivíduos. Estes conteúdos devem desenvolver as capacidades dos indivíduos, ser diversificados (incluindo as áreas, os valores, as atitudes e os procedimentos) e deverão estar organizados. Os métodos adequados deverão ser interativos e o papel do professor será apenas o de o facilitador da aprendizagem. Trata-se de um processo que acompanha o aluno, sempre que necessário, e o ajuda a ultrapassar as barreiras colocadas pela aprendizagem (Rodrigues, 2007)

Na prática, uma Escola Inclusiva deverá possibilitar que os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo, os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades e os alunos com dificuldades específicas recebam os apoios de que necessitam, num quadro de princípios assumidos pela escola que assinalam a consideração da totalidade dos alunos, o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, pela diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento.

Para Duarte (2005) a pedagogia da Escola Inclusiva tem também o propósito de criar seres autónomos, livres e solidários, a aprendizagem resultante das crianças/jovens deverá ser encarada como um ato social na medida em que este processo tem os seus alicerces em trocas realizadas no interior de uma sociedade.

Desta forma, para Leitão (2006) *“os alunos são assim vistos como agentes ativos na construção das suas aprendizagens sendo que aceitar e respeitar ideais, valores e padrões culturais diferentes são condições fundamentais.”* (p.2).

É nesta perspetiva que o envolvimento dos diferentes agentes educativos, nomeadamente da Família e da Escola, enquanto sistemas de uma sociedade onde o indivíduo nasce, cresce e se desenvolve, assume um papel preponderante no processo de construção de uma Escola Inclusiva; uma escola que como vimos, cria seres autónomos e livres para uma participação ativa na sociedade envolvente. Uma escola que, em relação aos jovens com NEE (Correia, 2008, p.24):

1- Facilita o desenvolvimento de atitudes positivas perante a diversidade, facilitando a interação e a comunicação, desenvolvendo amizades, os alunos tornam-se mais sensíveis, compreensivos e respeitadores;

2- Permite vantagens na aquisição ao nível do desenvolvimento académico e social, através da interação com os seus pares;

3- Favorece a preparação para a vida em comunidade, com o aumento dos contactos em ambientes inclusivos, melhora o seu desempenho social e educacional;

4- Desenvolve efeitos negativos na exclusão, preparando os alunos para o dia-a-dia.

De acordo com diversos estudos realizados em Escolas Inclusivas, podemos apontar outras vantagens que advêm da inclusão, nomeadamente uma maior colaboração entre os professores e consequentemente uma maior partilha de estratégias/experiências de ensino, salientando-se também uma intensificação no trabalho de monitorização dos progressos dos alunos, o que permite combater os problemas de comportamento e ampliar o nível de compreensão e aceitação relativamente às incapacidades dos alunos com NEE.

O mesmo autor refere que a Escola Inclusiva incentiva a uma atitude sobre o trabalho na sala de aula, que se traduz num espaço mais rico para todos já que *“A inclusão permite um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interações estabelecidas. Prepara a criança para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional.”* (Correia, 2008)

Por isso, a Escola Inclusiva contrapõe-se à exclusão ao possibilitar aos alunos a interação, a cooperação e o respeito pela diferença, trazendo vantagens para os alunos com NEE, para os alunos sem NEE, para as famílias de ambos e para a comunidade em geral, pois todos estão implicados na sua construção.

Por tudo o que foi referido, compreende-se que só poderemos falar de uma sociedade inclusiva, quando a escola desenvolveu práticas conducentes à inclusão. E todas as mudanças aludidas anteriormente, mesmo que realizadas, só efetivam resultados positivos quando houver uma profunda alteração nas mentalidades pois, a NEE que uma pessoa possui pode ser muito mais restritiva numa sociedade do que em outra, dependendo dos obstáculos que a pessoa enfrenta e do grau de inclusão que existe nessa mesma sociedade.

3. Escola e transição para a vida ativa

Na construção de uma educação democrática, à qual todos têm direito, comanda a Declaração de Salamanca (1994) que salienta a importância da prática da inclusão nas escolas regulares, em turmas regulares, como o melhor meio de combate à discriminação, de promoção da eficiência e da otimização de recursos.

A inclusão surge como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educativas. A estratégia da inclusão, entendida sob a dimensão curricular, significa que os alunos com NEE devem fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, ainda que de forma diferente e com apoios distintos.

A referida Declaração estabelece, ainda, que os jovens com NEE “[...]devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias para a vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta” (p.13).

O conceito de Transição para a Vida Ativa, utilizado como designação para a transição da escola para o emprego, transição da escola para a Vida Ativa surge em vários documentos internacionais e nacionais, sendo de destacar alguns elementos comuns, que caracterizam o referido conceito, de acordo com Soriano (2002):

- 1- Processo - no sentido do trabalho prévio requerido e do período do tempo necessário para a transição;
- 2- Transfer - na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;
- 3 - Mudança - em termos da situação pessoal e profissional. (p.9)

Trata-se pois de um processo de transição que pressupõe a passagem entre duas realidades; da escola para uma realidade de desafios pessoais e profissionais e dificuldades em que se entra na Vida Ativa.

A transição da escola para a vida ativa, é comum a todos os indivíduos adolescentes/jovens, com ou sem NEE, uma vez que todos devem ser dotados das competências necessárias para decidir o mais autonomamente possível sobre o seu futuro, onde se inclui a sua profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades e motivações, sendo que a escola tem um papel importante neste processo.

Neste contexto, para Barreiro & Gonçalves (2005), o objetivo primordial da escola, deverá ser o de proporcionar aos alunos com NEE, a viabilidade de se poderem integrar

social e profissionalmente no mercado laboral, quer em entidades públicas, quer em entidades privadas.

De acordo com Fânzeres (2007), esta responsabilidade não é apenas da escola, mas de todos os agentes educativos, pelo que à escola cabe o papel de tomar medidas para a operacionalização do envolvimento eficaz de todos, nomeadamente através da adequação de programas educativos e currículos às necessidades de cada aluno, preparando-os para se adaptarem ao mundo exterior de uma forma eficiente.

Para o mesmo autor o processo de Transição para a Vida Ativa a partir da escola deverá concretizar a realização dos projetos de vida de cada jovem, em articulação com as entidades que possibilitem a sua continuidade, devendo ainda, antecipar a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro como (aprender a relacionar e/ou a ajustar-se a dilemas criados por diferentes ambientes, diferentes tarefas de trabalho, diferentes companheiros, diferentes normas e regulamentos, diferentes horas de trabalho), quando procuram a inserção no mercado de trabalho, na sociedade.

Por isso, numa sociedade que recomenda a inclusão, é importante flexibilizar o conceito de emprego, promovendo todas as possibilidades de inserção. É neste sentido que a orientação vocacional, aliada ao desenvolvimento individual da pessoa com NEE é crucial neste processo de transição para a vida ativa. De acordo com Belo & Oliveira (2007) a orientação vocacional funciona como agente facilitador de trocas significativas do indivíduo com o meio em que está inserido e é um espaço de afirmação da sua individualidade. Daí ser importante conciliar o desejo e competências do indivíduo com as necessidades dos contextos profissionais (públicos e/ou privados) da sociedade.

Porém, a escola deve partilhar com a sociedade a responsabilidade de formar cidadãos ativos e autónomos, promover a igualdade de oportunidades e a maximização das potencialidades individuais, devendo, por isso procurar apoios nas organizações da comunidade, como por exemplo empresas; outras escolas; Organizações não-governamentais de Solidariedade Social; Organizações de Educação Especial, Reabilitação e Formação Profissional; Centros de Emprego; Sindicatos; Organizações Empresariais; Autarquias e Serviços Públicos; Estabelecimentos de Ensino Profissional; Centros de Formação Profissional do IEFP.

Soriano (2002) considera alguns pontos prioritários no processo de TVA e que atuam como facilitadores ao seu sucesso, sendo de destacar os seguintes:

► Existência e implementação de medidas de política e práticas flexíveis, nomeadamente projetos nacionais e locais, informações para os empregadores e organizações de voluntariado.

► Participação dos alunos e respeito pelas suas escolhas pessoais, levando em conta os seus interesses e aspirações, envolvendo-os no processo de TVA, juntamente com as suas famílias, traçando estratégias educacionais objetivas de acordo com o perfil de competências, apresentando todas as opções e informação de forma clara.

► Desenvolvimento de um Programa Educativo Individual (PEI) adequado, que seja regularmente avaliado e dotado de uma abordagem multidisciplinar tendo em conta o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências numa perspetiva global, a pessoa no seu todo. O PEI deve ser o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, documenta as NEE do jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos diferentes agentes envolvidos no processo.

► Envolvimento e cooperação entre todos os agentes educativos envolvidos, nomeadamente o envolvimento dos empregadores e organizações de emprego na definição de tarefas e identificação de necessidades que podem conduzir à necessidade de formação complementar e/ou reforço dos serviços de orientação vocacional.

► Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho, de forma a combinar a teoria da escola com a prática nas empresas, mantendo, a escola, o acompanhamento do jovem na empresa onde está a estagiar e/ou trabalhar numa fase inicial, garantindo que a integração se faz de forma adequada e com recurso às medidas de apoio existentes (recursos pessoais, materiais, financeiros e técnicos de apoio às empresas e empregadores, no sentido de melhorar a qualidade de vida do empregado).

► A transição para o mercado de trabalho (emprego) é parte de um longo processo, pelo que deve iniciar-se precocemente, para que a orientação para a TVA conduza ao sucesso da integração dos jovens com NEE no mercado de trabalho.

Contudo, se a saída da escola e a posterior integração profissional na sociedade é um problema para muitos, a sua amplitude é ainda maior para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais, que encontram vários obstáculos nesta fase de transição.

4 – Sociedade e integração de jovens com NEE no mercado de trabalho

A sociedade é um sistema de egoísmos maleáveis, de concorrência intermitente. Cada homem é, ao mesmo tempo, um ente individual e um ente social. Como individuo distingue-se de todos os outros homens; e, porque se distingue, opõe-se-lhes. Como sociável, parece-se com todos os outros homens; e, porque se parece, agrega-se-lhes.

Fernando Pessoa

Conseguimos perceber que ao longo das últimas décadas a política inclusiva foi ganhando espaço em diferentes contextos sociais e reconhecemos que um sistema de ensino que não assegure uma efetiva igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens está, à priori, a impossibilitar a inclusão social de todos quantos sejam atingidos pelo tratamento desigual. Por isso, a Escola Inclusiva que se apregoa e se vai construindo, está intimamente ligada com a possibilidade de integração que os seus alunos terão na sociedade, nomeadamente no mercado de trabalho.

Na legislação, mormente no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, existem alguns pontos fundamentais que salvaguardam esta ligação quando se faz referência à obrigatoriedade de aceitação da matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com NEE, bem como da elaboração de um programa educativo individual com descrição precisa do perfil de funcionalidade do aluno com recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), a participação dos pais ou encarregados de educação no processo educativo e a inclusão de medidas nos Projetos Educativos dos Agrupamentos (PEA) das diferentes escolas.

No alcance dos mesmos objetivos a CIF, acima referida, realça a tónica da deficiência/incapacidade que deixa de ser apenas focalizada na pessoa e no seu problema, para passar sobretudo a ser entendida como a relação desta com o contexto, ou com os diversos domínios do social, situação que obriga a sociedade a criar condições que promovam a igualdade de oportunidades e a plena participação e autonomia de todos os cidadãos.

Entretanto, por tudo o que já foi referido, podemos afirmar com clareza que a inclusão diz respeito a todos os cidadãos e como tal, a pedagogia inclusiva não pode limitar-se ao aluno. É indispensável entendê-lo enquanto ser social, enquanto cidadão com direitos e deveres o que implica uma simbiose entre a Escola e a Sociedade, para que haja

efetivamente respeito pelas necessidades e diferenças de cada um, permitindo-se a igualdade de oportunidades e melhor qualidade de vida.

Segundo Lennart Kohler e Bengt Lindstrom (Louro, 2001) define-se qualidade de vida como o bem-estar percebido, ou seja, a qualidade de vida pode ser definida a vários níveis: a nível **filosófico** e tem como objetivo paz de espírito; a nível **sociológico** referindo-se ao bem-estar não material; a nível **económico** tem como objetivo os padrões económicos; a nível do **comportamento** tem como objetivo o bem-estar e por último a nível da **medicina** tem como objetivo a normalidade da saúde. Por isso, para que a inclusão social do indivíduo se dê efetivamente é necessário atender à satisfação de todos estes níveis.

Nesta perspetiva inclusiva e atendendo à importância do papel da Escola no processo de TVA, o meio escolar deve representar a diversidade dos indivíduos que constituem a sociedade, pois *“somente numa escola em que a sociedade, sempre plural e heterogénea, esteja equitativamente representada, com alunos com deficiências ou não, é que o currículo escolar pode cumprir a sua função: construir a cidadania e preparar os alunos para viverem em harmonia fora da escola, dotados de habilidades e competências que a experiência de escola e o conhecimento nela construído os ajudou a desenvolver”*. (Sartoretto, 2011,p. 2).

A recomendação da UNESCO (1994) enfatiza a convicção de que é necessário proporcionar aos jovens uma experiência profissional em situação real de trabalho, que os prepare para melhor se adaptar às exigências do mundo após a escola e dentro da mesma, fornecendo um conteúdo funcional no ensino.

Ou seja, os jovens, com ou sem necessidades educativas especiais devem, na escola, adquirir capacidades globais, que ultrapassam os conhecimentos técnicos. Estas capacidades incluem recursos académicos pessoais, sociais e profissionais que ajudarão a melhor enfrentar o complexo panorama do mercado de trabalho. A formação para as competências laborais deve contemplar estas aprendizagens e dotar os alunos de capacidades necessárias para se desenvolverem como indivíduos autónomos, ou seja, devem treinar as competências de autonomia, de relação interpessoal, que futuramente serão colocadas em prática no mercado de trabalho.

Na opinião de Jardim (2010) é importante que se desenvolva no jovem adulto com NEE, as competências de resiliência, encaradas como a capacidade de operacionalizar conhecimentos atitudes e competências no sentido de prevenir, minimizar ou superar os danosos efeitos das adversidades que surgem. É importante que o jovem com NEE, em fase de transição para a vida adulta, seja resiliente, isto é, saiba enfrentar situações de

contrariedade, sendo capaz de mobilizar recursos interpessoais necessários ao sucesso na sua vida pessoal e profissional.

Assim, o processo de transição para a vida adulta deve ser orientado para a preparação dos jovens para que tenham uma vida com qualidade. Nesta linha de pensamento Costa (2004) é da opinião de que os apoios assegurados pela sociedade devem ser validados em função desta preocupação generalizada com a qualidade de vida.

Para Moreira (2006) a inclusão social é: “(...) o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente. Um dos aspetos da inclusão social é possibilitar que cada cidadão tenha a oportunidade de adquirir conhecimento, de ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e de atuar politicamente com conhecimento de causa” (p.11)

É neste sentido que a integração de pessoas com NEE no mercado de trabalho se reveste como um direito e também como uma forma de equidade social, que passaremos a analisar neste ponto do relatório.

O direito à integração no mercado de trabalho dos jovens com NEE é reconhecido na Constituição da República Portuguesa, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

O Artigo 27.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a trabalhar, em condições de igualdade com as demais; isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência”.

Mas, estará a sociedade preparada para favorecer o exercício deste direito?

Uma observação rápida mas atenta, relativamente ao fenómeno da inclusão das pessoas com NEE na sociedade nos últimos anos, faz-nos compreender com determinada facilidade que, houve uma evolução bastante significativa nas mentalidades sobre a condição da pessoa portadora de deficiência. Atualmente vivemos numa sociedade que aceita a diferença e convive com a diversidade e que por isso, desenvolve e investe em mecanismos (sejam eles públicos e/ou privados) para que a inclusão social destas pessoas aconteça. Contudo, vivemos numa sociedade que também, ainda, é palco de cenas de exclusão e marginalização das pessoas com NEE, nomeadamente quando ingressam no mercado de trabalho. (Veiga, 2014)

Em Portugal, as medidas ativas de emprego dirigidas às pessoas com deficiências ou incapacidade são da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), trabalhando este organismo em rede com um conjunto de centros de reabilitação profissional.

Seguidamente exporemos sucintamente algumas das medidas tomadas na sociedade portuguesa para integrar as pessoas portadoras de deficiência no mundo do trabalho, para posteriormente percebermos quais são os principais entraves que se colocam na consecução desta realidade.

A integração de indivíduos com deficiência no mercado de trabalho é entendida como um fator de grande importância, não só ao nível da inclusão social, mas também para a independência económica e, conseqüente, valorização e realização pessoal (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Existem algumas medidas importantes que foram tomadas e assinalam um acentuado progresso na conquista de uma sociedade inclusiva sendo de destacar:

► As alterações feitas na Lei nº 38/2004 que passou a determinar um sistema de quotas de vagas destinada a cidadãos com deficiência. No que diz respeito às organizações privadas, as vagas podem representar até 2% do total de trabalhadores, dependendo da dimensão da empresa. Na administração pública, esta percentagem de quotas representa uma percentagem igual ou superior 5%. (Capítulo IV, Artigo 28º, nºs 1 e 3).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de Fevereiro, o Sistema de Quotas de Emprego para Pessoas com Deficiência “ (...) *visa favorecer a integração profissional no mercado de trabalho de pessoas com deficiência (grau de incapacidade igual ou superior a 60%), especificamente nos serviços e organismos da administração central e local, assim como institutos.*”

► Os incentivos financeiros aos empregadores que contratam colaboradores com deficiência, nomeadamente o apoio técnico e financeiro a conceder pelo IEFP aos promotores de programas de reabilitação e integração profissional de pessoas com deficiência em mercado aberto ou em sede de **emprego protegido**. Assim e para além dos apoios à orientação profissional e à formação profissional, passam ser subsidiados aspetos como:

- **Adaptação de postos de trabalho** - o subsídio para adaptação de postos de trabalho é concedido às entidades que, por admitirem pessoas deficientes ou por manterem nos seus quadros trabalhadores que se tenham tornado deficientes, necessitem de adaptar o equipamento ou postos de trabalho às dificuldades funcionais daqueles trabalhadores.

- **Instalação por conta própria** - subsídio destinado a cobrir as despesas estritamente necessárias de primeiro estabelecimento, designadamente as de aquisição de equipamento, matérias-primas, adaptação, aquisição ou construção de instalações ou pagamento do preço de trespasse direto do local de trabalho)

- **Eliminação de barreiras arquitetónicas** - o subsídio para eliminação de barreiras arquitetónicas é concedido às entidades que admitam pessoas deficientes ou mantenham nos seus quadros trabalhadores que se tenham tornado deficientes e cujas limitações o justifiquem.

- **Acolhimento personalizado na empresa** - subsídio por cada pessoa deficiente que as empresas admitam nos seus quadros, destinado a cobrir os custos do seu acolhimento personalizado.

- **Compensação por menor produtividade** - Prestação mensal não reembolsável concedida às entidades que admitam pessoas deficientes e que tem por fim compensá-las pelo menor rendimento que aquelas pessoas apresentam, durante o período da sua adaptação ou readaptação ao trabalho, em relação à média dos outros trabalhadores da mesma categoria profissional.

- **Prémios de integração e de mérito** - o prémio de integração é atribuído às entidades empregadoras que celebrem contratos de trabalho sem termo com pessoas deficientes e o prémio de mérito é um prémio monetário, anual, a atribuir às entidades no ano que se distingam na celebração de contratos de trabalho sem termo com pessoas deficientes.(Decreto-Lei nº 247/89, de 5 de Agosto)

► Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades que define o regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades, através de medidas:

- **de apoio à qualificação** (o apoio à qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades é realizado através de ações de formação inicial e contínua).

- **de apoio à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho** (estão contempladas medidas que promovam a informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego, o apoio à colocação, o acompanhamento pós-colocação, adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas, bem como a isenção e/ou redução de contribuições para a Segurança Social).

- **modalidade de emprego apoiado** (considera-se emprego apoiado o exercício de uma atividade profissional ou socialmente útil com enquadramento adequado e com

possibilidade de atribuição de apoios especiais por parte do Estado, que visa permitir às pessoas com deficiências e incapacidades o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que facilitem a sua transição, quando possível, para o regime normal de trabalho. Considera -se ainda emprego apoiado, o desenvolvimento de atividades em contexto laboral, sob a forma de estágios de inserção, que visem aferir as condições para o exercício de uma atividade profissional. (DL n.º290/2009).

Mais recentemente o Decreto-Lei n.º 108/2015 procede à alteração ao Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, criando a Marca Entidade Empregadora Inclusiva, reforçando os apoios à qualificação, aos centros de recursos e ao emprego apoiado, bem como ajustando algumas matérias em função da implementação do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade.

A Marca Entidade Empregadora Inclusiva, em substituição do prémio de mérito, destina-se a promover o reconhecimento e a distinção pública de práticas de gestão abertas e inclusivas, desenvolvidas por entidades empregadoras relativamente às pessoas com deficiência e incapacidade, sendo atribuída, de dois em dois anos aos empregadores que contribuam para a implementação de um mercado inclusivo.

Para além das medidas acima destacadas existe também a medida **Estágio Emprego** destinada a pessoas com deficiência tem a duração de 12 meses não prorrogáveis, variando a sua remuneração consoante o seu nível de habilitações. Pode ser realizado em entidades de natureza jurídica privada, com ou sem fins lucrativos, sendo que a comparticipação da bolsa de estágio varia entre os 80% e os 95%, consoante o tipo de empresa e a sua dimensão. (Associação Salvador, 2015)

Conseguimos visualizar que, no que diz respeito à compreensão da deficiência, registam-se avanços importantes e uma crescente atenção a matérias que estavam demasiado distantes das preocupações de empresários e gestores.

Há estudos de investigadores na matéria que nos mostram resultados animadores, relativamente à integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e à construção de uma sociedade mais solidária e equitativa de direitos fundamentais. Porém, a investigação mostra também que há, ainda, um longo caminho a percorrer neste sentido, pois os casos de exclusão social nomeadamente no acesso ao emprego por parte das pessoas com necessidades especiais continuam a existir.

Comungando da mesma opinião, Matos (2009), argumenta que, ainda se encontram muitas dificuldades no processo de inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho, atribuindo a este facto a falta de informação e o incumprimento da lei.

Para Rodrigues (1999), *“a exclusão do mercado de trabalho gera pobreza e esta impede o acesso a bens e serviços socialmente relevantes (habitação, saúde, lazer). (...) «(...) os excluídos não constituem uma ordem, uma classe ou corpo. Eles indicam, antes, uma falta, uma falha do tecido social.”* (pp. 65-66). Trata-se pois, de dois fatores que se influenciam mutuamente e que, se não forem contrariados conduzirão a maiores discrepâncias sociais.

De acordo com Martine Xiberras (1993) *“o desemprego sublinha a incapacidade de participar no mercado da produção;” enquanto que “a pobreza significa a incapacidade de participar no mercado de consumo.”* (p.28). Desta forma, os dois fenómenos estão associados e ambos conduzem à rejeição dos indivíduos na sociedade.

Por isso, tal como nos propusemos, questionamos os motivos que estão a impedir o acesso das pessoas com NEE ao mercado de trabalho; conhecendo de antemão que os números efetivos de desemprego, numa conjuntura da sociedade portuguesa já por si afetada por este flagelo, atingem em maior percentagem estas pessoas.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) a taxa de desemprego das pessoas com deficiência tende a ser duas a três vezes superior à restante população.

Um estudo divulgado pela Organização Internacional do Trabalho refere que menos de 2% das pessoas que mencionam no seu Curriculum Vitae que têm deficiência são chamadas para entrevistas. Esta situação indica que as entidades empregadoras ainda não estão consciencializadas para o talento e capacidades das pessoas com deficiência. Os tipos de incapacidade variam - motora, visual, auditiva, intelectual, mas, com as devidas adaptações, as pessoas podem ter uma vida ativa e contribuir para o objetivo da sociedade, porque uma pessoa com deficiência tem tanta capacidade de trabalho como outra qualquer, desde que as funções que lhe são atribuídas sejam adequadas ao seu perfil e capacidades.

E mais uma vez aqui destacamos a importância de haver uma estreita relação de todos os agentes educativos no processo de transição para o trabalho das pessoas com NEE, no sentido de lhes desenvolver competências que lhes permita ter iniciativa, responsabilidade e autonomia para fazer valer as suas capacidades e enfrentar as barreiras sociais no contexto de trabalho.

De acordo com Azevedo (2005), podemos encontrar uma lista de barreiras na sociedade que afetam o acesso ao trabalho por parte das pessoas com NEE, tais como:

- Falta de flexibilidade no ajustamento dos postos de trabalho e nos horários de trabalho;
- Falta de informação e de visão dos empresários acerca da importância e das possibilidades de emprego das pessoas com deficiência;

- Relutância em investir nas adaptações necessárias à promoção do emprego das pessoas com deficiência;
- Falta de apoio financeiro aos empregadores para adaptar as instalações e criar os lugares de trabalho adequados;
- O desemprego em geral que tende a remeter as pessoas com deficiência ainda mais para a margem;
- Desconhecimento acerca dos sistemas de incentivos à contratação de pessoas com deficiência e à adaptação de postos de trabalho;
- Desconhecimento acerca dos benefícios fiscais articulados ao emprego de pessoas com deficiência.

Para Dias (2008), os constrangimentos económicos são apontados como fatores não facilitadores à inclusão de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho. Já Matos (2009), com base num estudo realizado, aponta como entraves a baixa escolaridade e a inexistência de instituições especiais promotoras da formação académica e profissional.

Contudo, e como foi possível verificar a legislação prevê, entre outros benefícios, a promoção da qualificação e integração no mercado de trabalho das pessoas com deficiência ou incapacidade.

Um outro estudo do Gabinete de Estratégia e Planeamento (2010), do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, revela que as empresas inquiridas “(...)consideram as medidas de incentivo importantes mas não decisivas na contratação das pessoas com deficiência ou incapacidade”, “(...) o mais importante é a competência/profissionalismo ajustados ao perfil”. Desta forma, salienta-se que, as pessoas com maiores dificuldades ao nível cognitivo (compreensão, concentração), no estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias são aquelas que têm mais complicações de inclusão profissional, para além de que são os trabalhadores que apresentam menos habilitações e qualificações quando comparados com os restantes. As pessoas portadoras de deficiência mental mais acentuada são aquelas que na prática mais sofrem com a desigualdade de oportunidades.

A este respeito, importa salientar o papel decisivo que os parceiros sociais devem ter na promoção de uma maior sedimentação e divulgação das boas práticas da responsabilidade social, contribuindo para que estas ganhem visibilidade nas práticas empresariais.

Também o Estado tem um papel importante a desempenhar, sobretudo no plano legislativo, promovendo avanços na qualidade social do mercado de trabalho e dos padrões de proteção social, fazendo com que a responsabilidade social seja comum ao setor público e

privado, ou seja, a responsabilidade social deverá ser fruto do envolvimento de todos os agentes da sociedade. (Vieira da Silva, 2009)

De resto, de acordo com Louro (2001) *“nenhuma sociedade tem normas e regras estritas, pré-existentes ou “caídas do céu”, as regras e normas constroem-se no dia-a-dia, conforme a evolução e tendências da dinâmica social, do seu tecido humano e grupal, e das circunstâncias e condicionalismos, sejam eles favorecedores ou de constrangimento.”* (p.77)

Considerando a legislação e a evolução das atitudes da sociedade no reconhecimento de que a inclusão promove e reforça a cidadania ativa, participativa e responsável, parece-nos oportuno apostar na qualificação e formação profissional, na intensificação da luta contra a discriminação e o preconceito e na sensibilização, junto de entidades empregadoras, para que a regra seja, uma maior participação das pessoas com NEE no mercado de trabalho. Por outro lado, se a sociedade se distancia do cumprimento que assegura a igualdade de oportunidades aos cidadãos, está claramente a lesar um direito.

Relativamente ao acesso ao emprego por parte das pessoas com NEE e a correlação que este fenómeno tem com o desenvolvimento da sociedade, parece-nos certo que a inclusão social é efetivamente muito mais positiva do que manter os cidadãos em situação de isolamento, no desemprego e a viver com pensões de invalidez que, enfraquecem o sistema político e humilham o ser humano.

Hoje, é tempo de capacitar as pessoas com necessidades especiais dos direitos e deveres a que estão sujeitas enquanto cidadãos de pleno direito.

5- Transição para a vida adulta

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada.

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.

De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente.

Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire

O conceito de transição da escola para o emprego ou para a vida ativa é referido em muitos documentos internacionais, com definições ligeiramente diferentes.

A transição é descrita em Helios II (1996), como “[...] *um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim-de-infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino*” (p. 4).

Os autores Pereira M & Vieira F. (1994) consideram que na generalidade a transição para a vida ativa (TVA) ocorre durante a adolescência. Há alguma dificuldade em definir cronologicamente o grupo etário que corresponde à passagem para a vida adulta e a entrada no mundo do trabalho. Normalmente, é o período correspondente aos últimos anos de escolaridade obrigatória com ou sem período intermédio de preparação para o emprego.

Para Martins (2001), existe uma tendência para confundir os conceitos de “Transição para a Vida Ativa” e “Inserção Profissional”. A TVA é um conceito mais amplo que está relacionado com todo o ciclo de vida dos indivíduos, revela um caráter psicopedagógico e preventivo e inclui a Inserção Profissional. A Inserção Profissional é mais restritiva, tem um caráter terapêutico preventivo, que implica uma intervenção mais pontual e que constitui uma parte da transição.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), (cit. por AEDNEE, 2006), sugere que a transição para a vida profissional é uma etapa que todos os jovens têm de fazer no caminho para a vida adulta. As transições efetuadas ao longo do percurso escolar serão as primeiras transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens experimentam ao longo das suas vidas. A transição para a vida ativa “[...] *é apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira*

de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas”(p.8).

A Labour Force Survey (2000) defende que a transição da escola para o trabalho não é linear, isto é, que a saída da escola não é necessariamente seguida do início do trabalho. Ela é gradual e os jovens experienciam períodos intercalares de estudo e de trabalho.

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência Europeia para a Transição para o Emprego, a TVA surge como parte de um longo processo, cobrindo todas as fases da vida de uma pessoa e que precisa de ser orientada de forma adequada. Esta transição da escola para o mundo do trabalho deve implicar a participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação de todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (European Agency cit. por AEDNEE, 2002).

O International Labour Office (1998) define a transição como:

“[...]um processo de orientação social que implica mudança (...) e que é fulcral para a integração na sociedade. A transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na auto-imagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiências necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade” (1998, p. 8).

Na mesma linha de pensamento, Bisquerra e Figueras (1992) consideram que há duas perspetivas para o conceito de TVA: uma perspetiva sociológica, relativa ao processo social que implica alteração de papéis e a incorporação na sociedade, através da passagem do individuo aluno e dependente ao individuo aluno e independente e uma perspetiva psicológica, em que a transição para a vida ativa não se resume apenas à mudança de papéis, mas também às alterações nas relações, nas rotinas e no autoconceito do individuo.

Além destas duas perspetivas, também são considerados dois sentidos diferentes do conceito de transição:

1-Transição como passagem da escola à vida ativa, considerado o período compreendido entre a saída do sistema escolar e a obtenção de emprego;

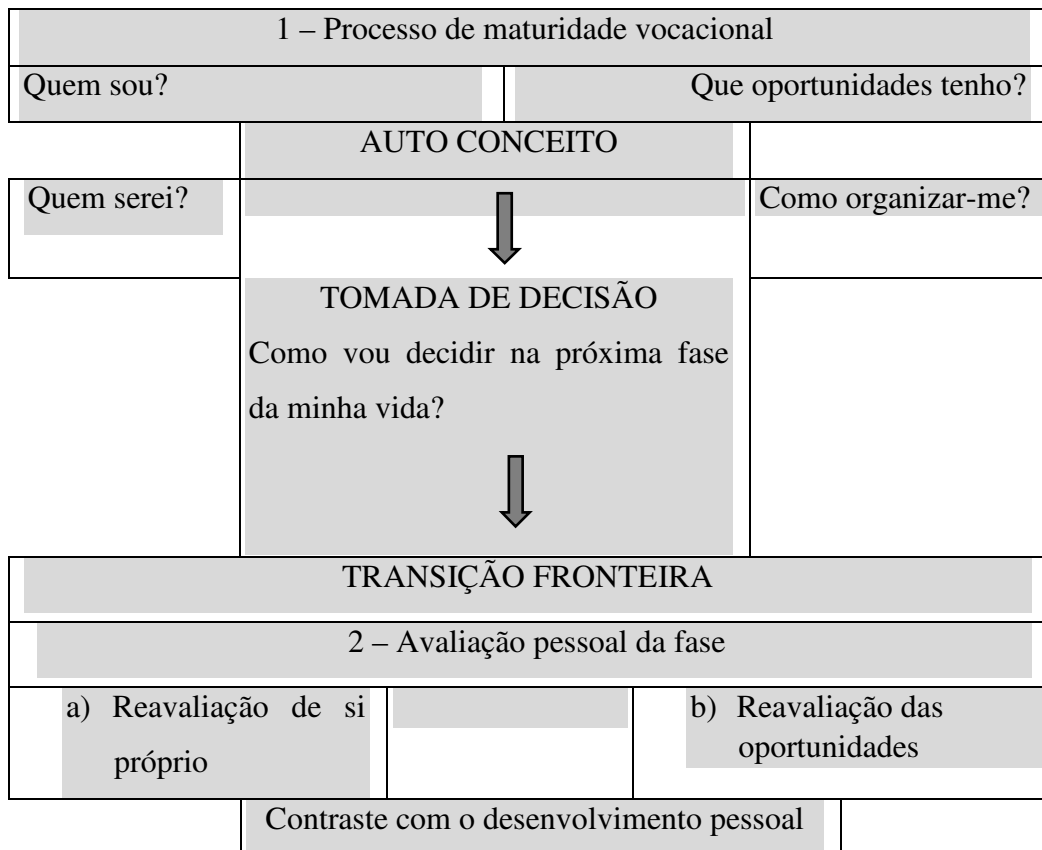
2 - Transição como passagem da adolescência à vida adulta, que considera um período muito mais amplo, em sentido temporal, incluindo todo o processo social (autonomia social e familiar).

A consecução deste intrincado processo exige que os indivíduos estejam dotados de competências globais de autonomia e relação interpessoal, que lhes permitam decidir sobre o futuro, incluindo sobre a profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses,

necessidades e também, em concordância com as exigências da sociedade; ou seja, o processo de TVA exige maturidade.

Segundo Bill Rogers (1984), o método mais adequado para gradualmente se alcançar essa maturidade pode ser explicado através de duas fases: 1ª Fase - o processo para a maturidade vocacional; 2ª Fase - a evolução de todo o processo:

Quadro 5 - Processo progressivo de maturidade profissional (adaptado de Bill Rogers, 1984)



Em síntese, através deste método há o desenvolvimento do conhecimento de si próprio; o conhecimento das oportunidades educativas e laborais; a aprendizagem de estratégias para a tomada de decisões e o conhecimento das características da transição escola/trabalho.

Este processo, de caráter progressivo de amadurecimento profissional, estabelece uma ligação entre duas dimensões: a dimensão do autoconceito (consciência do “eu” através das questões: Quem sou? Quem serei?) e a dimensão do conceito ocupacional (através das questões: Que oportunidades tenho? Como organizar-me?).

Ao questionar-se (1ª fase), o indivíduo toma consciência das capacidades e limitações criando-se, desta forma o autoconceito ocupacional. Aqui terá de decidir, avançando para a transição-fronteira (fronteira laboral). É neste momento (2ª fase) que se dá a reavaliação de si próprio e a reavaliação das oportunidades, isto é, realiza-se uma avaliação da fase anterior chegando-se ao contraste com o desenvolvimento pessoal. É deste confronto que emerge a adequação da pessoa ao grau de dificuldade do desempenho vocacional. A consistência pessoal, educativa e vocacional insere-se num processo complexo de tomada de decisão, na definição de um projeto de vida pessoal, que conduz ao seu próprio desenvolvimento vocacional.

Como já foi referido, o processo de TVA acontece com todos os indivíduos adolescentes/jovens, com ou sem NEE, por isso, em qualquer um dos casos devemos considerar os mesmos aspetos, levando em conta que:

(...) a Transição é um processo sócio histórico. Ao longo dos anos têm-se vivido modelos de transição diferentes. A transição é um processo de carácter biográfico que reflete o grau de investimento efetuado pelo meio (família, escola, e sociedade) em momentos cruciais do desenvolvimento do indivíduo, que vão ser determinantes no período de transição para a vida ativa; é um processo determinante a nível institucional e político - as políticas educativas de formação profissional e apoio ao trabalho condicionam a transição; (...) processo com diferentes etapas que terminará num ponto” (Casal, et al. cit. por Martins, 2001, p.111).

A TVA implica portanto, a continuidade de um processo no sentido de uma autonomia pessoal e social, cuja meta será a independência dos indivíduos. O sucesso deste processo de transição da escola para a vida pós escolar vai depender da organização, das estruturas, do grau de incapacidade do indivíduo, do apoio prestado pelas famílias e pelos profissionais que acompanham a transição e do ambiente social.

Seguidamente abordaremos alguns dos modelos de transição para a vida ativa, no sentido de melhor compreender o modo de intervenção junto dos jovens, neste complexo processo sócio histórico que é a TVA.

5.1 – Modelos de transição para a vida ativa

Por todas as razões já expostas anteriormente, ao longo dos diferentes pontos tratados neste relatório, percebemos que a escolha de uma profissão e concretamente todo processo envolvente, que podemos denominar de TVA, desempenha um importante papel na vida de qualquer indivíduo, seja ele ou não portador de NEE.

Alguns modelos teóricos procuram explicar de que forma o indivíduo escolhe determinado trabalho e/ou profissão, porque escolhe um curso e não outro, como consegue resolver os problemas e os obstáculos que enfrenta quando faz a passagem da escola para o mundo do trabalho e finalmente, o que pode fazer para manter e/ou criar estabilidade profissional.

Sabemos, de antemão, que hoje em dia não podemos encarar a profissão como uma sequência relativamente estável de posições e papéis ocupacionais, pois cada vez mais as experiências de vida e de trabalho são transitórias. Ter trabalho na mesma empresa durante a vida inteira é atualmente uma situação pouco comum. Do mesmo modo as exigências requisitadas pelos empregadores, os tipos de carreira e as características do trabalho alteraram-se substancialmente.

Por isso, no processo de TVA torna-se fundamental desenvolver, nos jovens com NEE, a noção de responsabilidade e a autonomia capazes de lhes proporcionar um adequado despiste vocacional.

5.1.1 - Modelo Donald Super

Também a teoria vocacional proposta por Donald Super (Modelo Arco-íris) passou por constantes reformulações ao longo do tempo incluindo os segmentos da área da Psicologia (diferencialista, desenvolvimentista, fenomenológico e contextual) que explicam o desenvolvimento e o comportamento vocacional (Super, 1990).

Contudo, este modelo teórico de desenvolvimento vocacional é considerado uma das maiores influências nesta área, quer quanto aos conceitos que têm origem em dados empíricos, quer quanto às referências que fundamentam a prática, que como vimos integram diferentes áreas da Psicologia.

Para Super (1990) a escolha de uma ocupação profissional é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, sendo por isso dotado de uma determinada continuidade. A capacidade de mudar de profissão e/ou ocupação acontece durante todo o ciclo vital do indivíduo, pelo que nenhuma escolha que façamos é sinónimo de destino final; isto é, segundo Super a pessoa funciona como um sistema unificado, e não como o somatório de um conjunto de fatores, desempenhando diferentes funções, segundo os contextos nos quais tenha de agir e, as suas formas de atuar alteram-se qualitativamente ao longo do tempo. Este modelo propõe que se compreenda o desenvolvimento vocacional com base nos seguintes conceitos:

- **Compromisso:** refere-se à ligação emocional e à identificação com a ocupação (exemplo: quero determinada profissão porque gosto muito ou porque quero homenagear um ente querido que tinha esta ocupação).

- **Participação:** refere-se ao grau de energia e de persistência investida numa determinada opção profissional.

- **Expectativas:** o grau de satisfação que antecipamos a uma escolha que fazemos e o sentido que nela encontramos para a nossa vida.

- **Maturidade Vocacional:** refere-se à capacidade de enfrentar tarefas de desenvolvimento com as quais se é confrontado (por exemplo: um aluno que entrega os trabalhos fora de prazo, que não se esforça por ser assíduo e pontual, revela imaturidade vocacional porque não conseguiu perceber que a escola é uma preparação para o mundo de trabalho).

Super (1990) definiu maturidade para a carreira como *"a capacidade do indivíduo para enfrentar as tarefas do desenvolvimento com as quais ele é confrontado como consequência de seu desenvolvimento social e biológico, de uma parte, e da necessidade da sociedade em relação às outras pessoas que alcançam este estágio do desenvolvimento, de outra parte"*.(p.213)

- **Auto conceito:** refere-se ao conhecimento que a pessoa tem de si própria, das suas capacidades e possibilidades.

Sintetizando, de acordo com Taveira (2010/2011), o modelo de Super encara a escolha de uma profissão como um processo que evolui através de mudanças vocacionais e de comportamento. É desta forma que podemos comparar a profissão a um “Arco Iris”, onde coabitam diferentes papéis, de acordo com a fase da vida da pessoa e considerando o seu contexto sócio histórico. A carreira define-se, então, pelo conjunto de papéis, as atividades e o contexto. Para a teoria de Donald Super os autoconceitos relacionados com os diferentes papéis de vida, a capacidade pessoal para gerir o trabalho, a família e a vida pessoal assumem grande importância.

Por isso, este modelo salienta a multidimensionalidade do indivíduo que vive e desempenha, em diferentes etapas da sua vida, determinados papéis em diferentes contextos (e.g., casa, escola, comunidade, local de trabalho), apresentando uma visão abrangente da sua relação com o meio,

Neste contexto, apraz-nos realçar, mais uma vez, a necessidade das intervenções realizadas nos indivíduos no processo de TVA, assumirem uma perspetiva educativa, visando a preparação dos indivíduos para lidar com as transições de forma autónoma.

Neste sentido, Rojo e Pastor (1997), enfatizam três recomendações que devemos considerar no processo de TVA, com o intuito de desenvolver a conduta vocacional:

- ▶ O esforço realizado por uma pessoa no sentido de melhorar o seu autoconceito leva-o a escolher uma ocupação que lhe permita uma maior autoexpressão;
- ▶ Os comportamentos que a pessoa utiliza para melhorar o seu autoconceito têm a ver com o seu nível de desenvolvimento;
- ▶ Os diversos comportamentos vocacionais podem perceber-se melhor se tivermos em consideração o papel que desempenham, as exigências e as pressões que cada ciclo vital impõe ao indivíduo e que podem melhorar o seu autoconceito.

5.1.2 - Modelo Ecológico

De um modo geral, a principal linha orientadora do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996) é a preocupação pelas relações estabelecidas entre a pessoa e o ambiente. Este modelo permite-nos compreender a influência que os ambientes têm no desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua vida, fornecendo propostas de orientação para o progresso de uma profissão, segundo uma perspetiva interacionista, ou seja, esta abordagem considera que o indivíduo apresenta características individuais, psíquicas e biológicas muito específicas, sendo compreendido como um sujeito ativo, produto e autor do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999).

Bronfenbrenner entende que, para compreender o desenvolvimento humano, é necessário agrupar as interações e os padrões relacionais que se estabelecem em diferentes contextos ao longo do tempo. Neste sentido torna-se necessário analisar as múltiplas influências dos diversos ambientes interrelacionados com o processo de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996)

O modelo apresenta uma macroestrutura com quatro níveis interligados (micro, meso, exo e macrosistemas), composto por ações, funções e relações interpessoais que ocorrem no ambiente. Assim, a interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade, uma vez que a pessoa em desenvolvimento adapta-se, altera e recria o seu ambiente e este, por seu lado, também exerce influência no desenvolvimento da pessoa, configurando-se como um processo de mútua interação (Bronfenbrenner, 1996).

O **microssistema** é o nível mais imediato onde se desenvolve o indivíduo (geralmente a família, relações entre a criança e estruturas diretas da família, a escola, os vizinhos) o **mesossistema** compreende as inter-relações de dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, o **exossistema** é composto de contextos mais amplos que não incluem a pessoa como sujeito ativo, mas sim a pessoa relacionada com o meio socialmente mais amplo, como por exemplo o emprego do pai que provoca indiretamente impacto no seu desenvolvimento interagindo com estruturas do microssistema. Por sua vez, o mercado de trabalho, na sua forma mais ampla, poderá inserir-se no exossistema, uma vez que neste o jovem em desenvolvimento poderá ainda não ser participante ativo, mas poderá sofrer influências de eventos decorridos neste sistema. Por último, o **macrossistema** consiste na cultura e subcultura em que se desenvolve o indivíduo na sociedade, é composto de relações entre os valores culturais e morais, as leis, que afetam as estruturas em que os pais funcionam e o microssistema. Bronfenbrenner define ainda o **cronossistema** composto pelas relações entre a criança, os restantes sistemas e o tempo, manifesto no seu desenvolvimento histórico.

Para Bronfenbrenner (1992), a capacidade de formação de um sistema depende da existência de interconexões entre esse sistema social e outros. Todas as estruturas do modelo acima descrito dependem umas das outras e, portanto, requerem a participação conjunta dos diferentes contextos e da comunicação entre eles. Estes níveis não estabelecem relações laterais entre si, mas relações de inclusão.

Por outro lado, Bronfenbrenner (1987) realça também a importância do conceito de transição ecológica, que é definido como uma mudança de papel (i.e. nascimento de um irmão) ou de contexto (i.e. entrada numa nova escola) e que tem implicações bastante significativas no desenvolvimento do indivíduo.

É neste sentido que Rojo e Pastor (1997) consideram que o modelo ecológico tem aplicabilidade no processo de TVA, uma vez que é impossível explicar o desenvolvimento vocacional dos indivíduos sem atender aos ambientes e aos contextos de vida nos quais estão integrados. Há uma interação dinâmica entre a pessoa/ambiente e é essa interação que veicula o processo de transição, cujo desenvolvimento é sempre contextual, sendo necessária uma permanente e mútua acomodação entre o sujeito e o ambiente. Este modelo aplicado, concretamente, aos indivíduos com NEE deverá considerar três princípios básicos:

► 1º- A intervenção no contexto social de modo a que exista uma melhoria substancial ao nível da socialização. Os comportamentos ocorrem tendo em conta um contexto, pelo que a ocorrência de comportamento descontextualizado do indivíduo deve ser

excluído. A ação educativa deverá organizar-se tendo em conta dois aspetos: os ambientes em que a pessoa se desenvolve e as percepções ou expectativas individuais.

► 2º - O carácter holístico e integrador da ação educativa. A intervenção como parte da educação integral, que se desenvolve em contextos normalizados.

► 3º - A planificação da ação em que a adaptação social implica uma mudança não só no indivíduo, mas também na capacidade que este tem de realizar transformações no meio.

É nesta perspetiva que o processo de TVA implica a cooperação entre os diferentes agentes educativos e a existência de parcerias entre a escola e o mundo do trabalho. E mais uma vez realçamos o papel da escola, concebida como unidade educativa e comunitária que envolve diferentes entidades (e.g., escola, família, autarquias, empresas, serviços de saúde), na capacitação dos indivíduos, dotando-os de competências para aprender a aprender ao longo da vida, apostando na sua trajetória pessoal, social e profissional. (Roldão, 2003)

Para Bairrão (2004) *“os modelos ecológicos - sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo quando se atua sobre o meio ambiente de forma a encontrarem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores”*. (p.14)

Por isso, também aqui reforçamos o papel que a sociedade deve desempenhar na criação de condições para acolher todos aqueles que dela possam estar excluídos.

5.1.3 –Modelo de Vida Independente

O modelo de vida independente, surgiu nos anos setenta e tal como o próprio nome sugere, centra-se na autonomia e independência do indivíduo com NEE, proporcionando-lhe a oportunidade de aprender a comportar-se em situações normais que não foram pensadas para ele. Esta normalização deverá significar uma educação normalizada, um trabalho normalizado e um acesso a uma vida social.

De acordo com Rojo e Pastor (1997) os indivíduos têm o direito de controlar as suas próprias vidas e de participar ativamente nas suas comunidades desenvolvendo diferentes papéis e tomando decisões que levem à autodeterminação e à minimização da dependência em relação a outros. As pessoas devem planear uma vida independente de acordo com as suas oportunidades reais.

Para Gilly (1995), este modelo refere que o problema não se centra no sujeito, mas no meio ambiente, que declina à limitação e as opções pessoais dos indivíduos com NEE.

É neste sentido que, o papel da escola se apraz imprescindível no trabalho de inserção das pessoas com NEE em ambientes o mais naturais possível, desde a mais tenra idade.

Em suma, podemos afirmar que o modelo de Vida Independente não nega a existência de incapacidades nas pessoas com NEE, mas ao aceitar o que é diferente, está automaticamente a eliminar a discriminação através da criação de uma sociedade aberta a todos os indivíduos, independentemente dos rótulos e diagnósticos.

Qualquer um dos modelos apresentados remete-nos para a necessidade de implementar atempadamente os processos de TVA nas escolas de forma adequada, considerando que cada situação de cada aluno com NEE é impar, merecendo, portanto uma análise articulada e detalhada de todos os fatores envolventes.

6- O direito ao trabalho

Ao refletirmos sobre a pedagogia inclusiva que se tem vindo a construir desde as últimas décadas com aplicação direta em todos os domínios da sociedade, somos obrigados a encarar o indivíduo como um ser social, isto é como um cidadão com direitos e deveres. E nesta linha de pensamento o trabalho assume-se como um direito que assegura a subsistência do homem e permite o aperfeiçoamento progressivo das suas aptidões e capacidades. (Pan, 1995)

Tal como proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no artigo 23º, podemos dizer que o trabalho é um direito do homem que pressupõe um dever da pessoa e da sociedade:

1– Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2 - Todo aquele que trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe assegure – a si e à sua família – uma existência adequada à dignidade humana, completa, sempre que possível, por quaisquer outros meios de proteção social.

Assim, uma sociedade democrática permite que os seus membros desenvolvam o direito e o dever de trabalhar com dignidade, ou seja, tendo a possibilidade de subsistir de forma coerente com as suas necessidades e da sua família, contribuindo paralelamente para o seu desenvolvimento pessoal e para a progressão do sistema sócio económico onde se insere. (Pan, 1995)

E nesta perspetiva, neste tipo de sociedade aberta, não há seres excedentes, porque todos têm o seu lugar e o direito à igualdade de oportunidades.

A Constituição da República Portuguesa, no artigo 13º, Princípio da Igualdade, consagra o seguinte: “*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei (...) Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual*”;

Por isso as pessoas com deficiência e incapacidade, enquanto elementos ativos da sociedade onde se inserem, também devem fazer-se valer dos seus direitos. A referida constituição no artigo 71º, relativamente aos “Cidadãos Portadores de Deficiência” proclama: “*(...) O estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e*

tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo e efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores”.

Por sua vez, o Artigo 27.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece: *“os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a trabalhar, em condições de igualdade com as demais; isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência.*

Por tudo o que já foi exposto ao longo deste relatório podemos afirmar que a integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é um fator decisivo para a sua inclusão social, independência económica e consequente valorização e realização enquanto cidadã.

Para Mendes (2004) a obtenção de um emprego e o desenvolvimento de uma carreira profissional são elementos primordiais para o reconhecimento social da pessoa. O trabalho é, por excelência, o melhor instrumento para uma existência pessoal mais digna, pois proporciona condições socioeconómicas e psicológicas essenciais à autonomia pessoal, familiar e económica, bem como para a integração social e a efetiva participação na sociedade.

Por outro lado, o mesmo autor considera que a inclusão laboral fomenta a participação das pessoas com NEE no processo produtivo da sociedade provocando o acréscimo quantitativo e qualitativo da produção e o decréscimo de pessoas inativas. Para que cada um, cada pessoa, possa contribuir para a evolução da sociedade é necessário criar condições para o exercício de uma profissão/de um trabalho.

Mas afinal, o que é o trabalho?

Segundo Giddens (1991) o trabalho pode definir -se como uma execução de tarefas que originam um dispêndio de esforço mental ou físico e que tem como objetivo a produção de bens e serviços para atender às necessidades humanas. Os principais atributos do trabalho remunerado são (pp.539-540):

► **Dinheiro** - o vencimento é o recurso principal de que dependem a maioria das pessoas para fazer face às suas necessidades. Caso não aconteça, as ansiedades na hora de encarar o dia-a-dia tendem a multiplicar -se;

▶ **Nível de atividade** - o emprego proporciona uma base para a aquisição e o exercício de conhecimentos e capacidades;

▶ **Variedade** - o emprego proporciona o acesso a contextos que contrastam com o ambiente doméstico;

▶ **Estrutura do tempo** - para as pessoas num emprego regular, o dia normalmente está organizado em torno do ritmo de trabalho;

▶ **Contacto social** - o ambiente de trabalho proporciona amizades e oportunidades de participar em atividades partilhadas com outros;

▶ **Identidade pessoal** - o emprego valoriza-se pelo sentimento de identidade social estável que oferece.

Giordano (2000) acrescenta ainda que o trabalho é caracterizado como uma atividade com significado psicológico que tem efeitos sobre a saúde mental. Por isso, ao longo do seu processo de desenvolvimento o indivíduo, através das mudanças de comportamentos, valores, atitudes e normas, vai criando a sua própria conceção sobre si enquanto cidadão e sobre o mundo que o rodeia. A perceção que cada indivíduo tem sobre o trabalho vai, desta forma condicionar a sua autoestima, o reconhecimento social e a sua dignidade enquanto pessoa.

Acerca da dignidade, diz-se nomeadamente no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 que *"Os direitos humanos são a expressão direta da dignidade da pessoa humana, a obrigação dos Estados de assegurarem o respeito que decorre do próprio reconhecimento dessa dignidade"*

Interessa neste ponto, ressaltar que uma pessoa, só pelo facto de pertencer ao género humano, já é detentora de dignidade. Esta é a qualidade ou atributo intrínseco a todos os seres humanos, decorrente da exata qualidade da sua humanidade, que os torna merecedores de igual estima e apreço por parte dos seus semelhantes.

Tal como nos dizia Kant: *"No reino dos fins, tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade"* (Kant, 1991, p.77)

O ser humano é digno pelo simples facto de ser pessoa, logo é único, irrepetível e não se pode substituir. O ser humano é dissemelhante das coisas que o rodeiam, pois tem natureza própria. No mundo animal, cada ser vivo é "uma parte do todo", e o todo é a soma das partes. Por isso, o valor está no todo e não nas partes. Desta forma, quando um ser deixa de ser útil, é substituído (é aplicada a lei do mais forte). Mas, as sociedades humanas,

organizam-se “ao contrário”, porque é constituída por “seres humanos”, por “pessoas”, que pelos seus predicados transcendentais (unidade, a verdade e a bondade) coincidem com a sua própria espécie, ou seja, “na parte” (em cada pessoa) está “o todo”. Assim sendo, a própria essência da natureza humana é geradora de “direitos”, porque os direitos do homem são alienáveis, são radicados na dignidade da pessoa humana, em que o “outro” é considerado um “fim” em si mesmo e nunca um “meio”. Esta diferença entre o ser humano e os outros seres vivos assenta num fundamento ontológico: *o ser humano é pessoa*, dotada de dignidade e não há “pessoas mais pessoas” e “pessoas menos pessoas”. (retirado dos apontamentos das aulas de Ética Social, II Ciclo de Estudos em Ciências de Educação – Educação Especial - ano letivo 2014/2015).

Neste ponto do trabalho faz sentido dizer que é necessário que as pessoas portadoras de NEE sejam valorizadas na sua dignidade humana, sejam reconhecidas como elementos de uma sociedade e lhes seja dada a oportunidade de desenvolver as suas capacidades através do desempenho profissional, adequado às características e capacidades. Porque não é pelo facto de possuir determinadas incapacidades (intelectuais, físicas, cognitivas, emocionais) ou características (género, bens materiais, raça) que uma pessoa deixa de possuir dignidade.

Contudo, reconhecemos que ao longo da sua vida, a pessoa portadora de deficiência necessitará de ajuda dos diferentes agentes educativos e sociais e da incondicional participação da família na planificação do seu futuro, sobretudo em alguns momentos cruciais, este acompanhamento e orientação são estritamente indispensáveis, como é o caso da escolha do primeiro trabalho. (Pan,1995).

Importa realçar que, seja qual for a forma de trabalho de uma pessoa portadora de deficiência, este deve ser remunerado de acordo com a sua rentabilidade. Assim, de acordo com Pan (1995) podemos destacar os seguintes tipos de trabalho inerentes à pessoa com deficiência:

- 1- **Trabalho livre** - quando a pessoa portadora de deficiência exerce uma profissão num patamar de igualdade de direitos e deveres dos outros cidadãos;
- 2- **Trabalho protegido** – quando a pessoa portadora de deficiência não se adaptou ao trabalho livre apesar de ser produtiva;
- 3- **Atividades ocupacionais** – quando a pessoa portadora de deficiência não tem capacidades para ser produtiva, sendo o trabalho uma espécie de terapia/de tratamento que conduzirá ao desenvolvimento da autonomia, da socialização e da comunicação.

Para as pessoas portadoras de deficiência o trabalho adequado funciona também, como terapia/tratamento, uma vez que são valorizados os seus aspetos positivos (menos deficitários) e é-lhes dada a possibilidade de aprender de forma estimulante em contexto real, de criar relações afetivo-profissionais e de adquirir novas aprendizagens adaptando comportamentos que contribuem para o seu desenvolvimento em diferentes níveis: nível económico (autonomia e independência), nível psicológico (auto estima mais elevada) e nível sociológico (reconhecimento social como membro de uma sociedade).

O trabalho tal como foi descrito anteriormente, concebido como um direito pressupõe também deveres, responsabilidades por parte do indivíduo. Mais uma vez, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 29, realça:

"1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.

2. No exercício destes direitos e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem estar numa sociedade democrática".

Parece claro que o direito ao trabalho, enquanto direito fundamental do indivíduo, centrado numa perspetiva de respeito pela dignidade humana, não pode dissociar-se da conceção de uma sociedade democrática, onde prevalecem os princípios da liberdade e igualdade que fazem com que cada um de nós tenha o seu lugar na sociedade a que pertence.

Podemos ainda afirmar que o trabalho possibilita que o indivíduo se insira numa rede de pertença e de reconhecimento. O homem vê-se e reconhece-se no objeto que constrói e o seu trabalho é uma forma de se relacionar com o outro e de simbolizar o seu mundo. Assim, a inclusão no mercado de trabalho é encarada como uma forma de cidadania que, de acordo com Jorge Sampaio (citado por Paixão, 2000) é definida como: *"A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e ação que se pensa."* (p.3)

De acordo com Marín (1995), poder exercer um trabalho é fundamental para a construção da identidade social do indivíduo e para a obtenção do estatuto como membro efetivo de uma comunidade, por isso o direito ao trabalho *“deve considerar-se como o objetivo por excelência por conseguir atuar sobre a sua vida, médica, reabilitadora, psicológica, pedagógica, profissional, que não terá justificação plena, se não conseguir trabalho que possa realizar na sua plenitude de exigência e com todos os direitos e obrigações que tenha implícitos”*. (p.35)

Conclusão

Tal como já referido anteriormente, o objetivo deste relatório centra-se na abordagem das expectativas de um jovem portador de Ataxia Congénita, relativamente ao processo de Transição para a Vida Ativa (TVA) e à saída da escola para um emprego.

Assinalamos como fatores fundamentais ao sucesso deste processo o envolvimento dos diferentes agentes educativos, onde destacamos o papel da família, considerando que muitos dos comportamentos do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento e concretamente em fase de TVA são explicados em função das inter-relações estabelecidas neste contexto, assim como grande parte dos problemas encontram solução no seio do mesmo. A escola, numa perspetiva inclusiva, assume igualmente um papel crucial nomeadamente no acompanhamento dos alunos promovendo estratégias de diferenciação curricular que respondem às necessidades e especificidades de cada um permitindo a igualdade de oportunidades, no acesso à inclusão social.

Sem dúvida que o caso do jovem retratado neste relatório é um exemplo concreto de que o processo de TVA tem um carácter histórico porque acontece ao longo da vida, com a ocorrência de diversos momentos críticos, dotados de dúvidas, incertezas e medos.

A abordagem, embora sucinta, centrada nos diferentes contextos onde este jovem com Necessidades Educativas Especiais nasceu e cresceu, permitiu concluir que a Família, a Escola e a Comunidade não podem dissociar os seus papéis de educadores, socializadores e formadores de cidadãos. O objetivo de dotar este jovem ou qualquer outro, de competências necessárias para decidir sobre o seu futuro de forma autónoma e integrar-se social e profissionalmente no mercado de trabalho é de todos.

Ainda assim, e como podemos verificar neste caso, não é fácil conciliar interesses e escolhas pessoais com as verdadeiras competências e capacidades. É necessária uma tomada de consciência sobre “quem somos” para podermos decidir “para onde vamos”. Mais uma vez com este exemplo, verificamos que as formas de atuar deste jovem foram-se alterando qualitativamente ao longo do tempo, provando-se que a escolha de uma profissão tem carácter de continuidade, tal como nos orienta o modelo teórico de Super.

A este respeito reconhecemos também a importância de haver uma orientação vocacional cuja vertente prática de relação com o mundo de trabalho permita o maior contacto possível com o contexto real de uma profissão. Também neste caso, durante o estágio profissional de final de curso o jovem sentiu que estava mais próximo da vida ativa e por conseguinte melhor preparado para ingressar no mundo do trabalho.

Contudo, apesar de vivermos numa sociedade que aceita e convive com a diferença, constatamos que a inclusão profissional de pessoas com NEE encontra na prática uma série de obstáculos, sendo que a maioria se prende com a indisponibilidade das entidades empregadoras baseada na falta de informação e conhecimento acerca da importância e das possibilidades de emprego das pessoas com deficiência. Neste estudo, estas barreiras são traduzidas pelas “portas que se fecham” e pela sociedade que sendo teoricamente democrática, pratica também atos de exclusão.

As expectativas individuais relativamente ao trabalho/emprego, que foram sendo retratadas ao longo deste relatório, levam-nos a concluir que conseguir um trabalho para um jovem com NEE é completar o “sonho” de ser como os outros. Este foi, indubitavelmente, um aspeto que marcou a minha forma de intervir junto deste jovem aluno, enquanto docente de educação especial, sendo por vezes difícil, confesso, controlar as emoções que me assaltavam. Porém, este fator dotado de alguma subjetividade, não retira, no meu entender a relevância deste estudo, pois de tudo o que foi sendo exposto, podemos concluir que a legislação que sustenta o princípio de igualdade de direitos existe, assim como algumas práticas inclusivas, o que nos mostra que estamos, claramente, no bom caminho.

Percebemos que a inserção das pessoas com NEE no mercado de trabalho significa a redução de diversas barreiras e preconceitos, significa a vitória da inclusão entendida como a forma de proporcionar a todos e a cada um o acesso a melhores condições de vida, o que objetivamente implica bem-estar físico, mental, económico, social e pessoal. Significa, tão somente, ser pessoa, digna de direitos e deveres.

O caso deste jovem não é único como facilmente podemos concluir; pelo que não permitirá conclusões de carácter abrangente, mas creio que a temática abordada nos conduzirá a uma reflexão mais aprofundada sobre a forma como podemos compreender outros jovens com NEE envolvidos no processo de TVA.

Termino parafraseando Madre Teresa de Calcutá que nos diz que *“por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”*.

Hoje, passados três anos após terminar o curso profissional, depois de fazer voluntariado durante cerca de um ano e meio, entre algumas portas que se fecharam, o jovem F. está a trabalhar com contrato de trabalho a termo. Talvez renove, talvez não... A transição, a mudança será sempre uma realidade ao longo da sua vida.

Como sua professora, quero acreditar que contribui com uma “gota” de bom desempenho profissional para a sua formação enquanto cidadão.

Referências Bibliográficas

- Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais [AEDNEE] (2002). Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. Relatório Síntese – consultado em fevereiro 2016 de eduardus.do.sapo.pt/port.doc.
- Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais [AEDNEE] (2006). Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego. Victoria Soriano, European Agency for Development in Special Needs Education.– Consultado em fevereiro 2016, de http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-planssupporting-themove-from-school-to-employment/itp_pt.pdf.
- Alves, C. (1995). Sociologia da Escola. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de Ataxias Hereditárias (APAHE). Consultado em fevereiro, 2016 de <http://apahe.alojamentogratico.com/>
- Associação Salvador (2015) O Talento não tem limites. Brochura Informativa, consultado em fevereiro, 2016 de <http://www.associacaosalvador.com>
- Azevedo, J. (2004). A educação primeiro. Vila Nova Gaia: FML.
- Azevedo, Joaquim (2005). Ambientes inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas in Actas do Encontro Internacional “Diferenciação: do Conceito à Prática”. (no prelo).
- Bairrão, J. (2004). Prefácio In Pereira (2004) Políticas e Práticas Educativas. O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo nos anos 2002, a 2004. Lisboa: Liga Portuguesa de Deficientes Motores.
- Barbot, M. (2009). Ataxia com apraxia oculomotora (AOA) como modelo para o estudo das ataxias recessivas. Dissertação de Candidatura ao grau de Doutor em Ciências Médicas.

- Não publicada. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto. Consultado em Fevereiro, 2016 de <http://hdl.handle.net/10216/7234>
- Barreiro, E. & Gonçalves, F. (2005). Formar e Integrar – uma vocação. Revista Diversidades. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 2 - Abril, Maio e Junho, 2005 - n.º 8.
- Belo, C. & Oliveira, M. (2007). Desenvolvimento Pessoal e Orientação Vocacional. Revista Diversidades. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 5 - Abril, Maio e Junho, 2007- n.º 16.
- Bisquerra, R. y Figueras, P. (1992). Transició i inserció: Una aproximació conceptual. En ACOEP Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional. Barcelona: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In Ross, Vasta. Six Theories of Child Development: revised formulations and Current issues, (pp. 187-249). London: Jessica Knigsley Publisher
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados (M. A. Veríssimo, Trad.). Porto Alegre: Artemed.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). A Escola Inclusiva – da utopia à realidade. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Correia, L.M. (1995). A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular. Comunicação apresentada no encontro “Aspetos psicossociais da educação especial”. Braga: Universidade do Minho
- Correia, L (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Col. Educação Especial. Porto: Porto Editora

- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores. (2ªed). (Coleção Necessidades Educativas Especiais).* Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2001). *Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais, Necessidades de Vigilância Crítica, Hoje e Amanhã.* In David Rodrigues, *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva,* Porto: Porto Editora.
- Costa, A. et al (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Day, C (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, (1994)
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Decreto-Lei nº 3/2008, DR 4, Série I, 2008-01-07 – Educação Especial
- Dicionário da Língua Portuguesa, Fernando J. da Silva, Dicionários Domingos Barreira, Editorial Domingos Barreira, Porto, 4.ª Edição, 1984, Página 175
- Didata, Enciclopédia temática ilustrada. (1995). *O corpo humano e a saúde.* São Paulo, Brasil.
- Dias, Bárbara. (2008). *Inclusão de pessoas portadoras de deficiência: um tipo de responsabilidade social* , consultado em fevereiro, 2016 de <http://biblioteca.universia.net/html>
- Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria Escola – Família, A Caminho de uma Educação Participada.* Porto: Porto Editora.

- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação
- Duarte, A. (2005). Escola Inclusiva – Uma Escola para todos. Revista Educare Educação e Diversidade, 17.
- European Commission (2000). Labour Force Survey. Brussels: European Commission.
- Fânzeres, L. (2007). Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Freire, P. (2002). Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa (25.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gameiro, J. (1998), Quem sai aos seus. 2^a ed. Porto: Ed. Afrontamento.
- Giddens, A. (1991), Structuration Theory: past, presente and future, in C. Bryant e D. Jary (Ed.) Giddens Theory of Structuration: a Critical Appreciation, London, Routledge.
- Gil, J., L., González, G., M., e Ruiz, M., J. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In R.
- Gilly, M. (1995). Approches Socio-Constructives du Développement Cognitif. In D. Golder (Eds), Profession Enseignant: Manuel de Psychologie por L'enseignement. Paris, Hachette.
- Gimeno, A., (2001), A Família, o desafio da diversidade, Lisboa, Instituto Piaget Helios II (1996). Transition through the Different Levels of Education. Brussels: European Commission
- Giordano, Blanche W.(2000), (D)eficiencia e trabalho: analisando suas representações. São Paulo

- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. & Nogueira, J. M. (2012). *Emprego de Pessoas Com Deficiência e Incapacidade: Uma Abordagem Pela Igualdade de Oportunidades*. Gabinete de estratégia e planeamento do ministério da solidariedade e da segurança social
- Helios II (1996). *Transition through the Different Levels of Education*. Brussels: European Commission
- Horton, P.& Hunt,C.,(1981) *Sociologia*, São Paulo, McGraw-Hill
- International Labour Office (1998). *Education, Employment and Training Policies and Programmes for Youth with Disabilities in four European Countries*. Geneva: ILO.
- Jardim, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kant, (1991). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, ed.70
- Kunc, N. (1992) - *The Need of belong. Rediscovering Maslows Hierarchy of Needs in villa*, J. S. Thousand, W. Stainback e S. Satinback *Restructuring for caring and effective education: an administrators guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore, Paul H. Brookes, pp. 25-39.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor
- Louro, C. (2001). *Ação Social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta
- Marín, J.P. (1995), “El empleo y el trabajo protegido con el minusválido psíquico, resultados de una experiencia de 15 años“, in Carmem García Pérez (coord.), *Integración Sociolaboral del Deficiente Psíquico*, Salamanca, Amarú Ediciones.
- Martine Xiberras. (1993). *As Teorias da Exclusão – Para uma construção do Imaginário do Desvio*, Col. Epistemologia e Sociedade, Ed. Piaget, Lisboa

- Martins, M. (2001). Deficiência Mental e Desempenho Profissional. Lisboa: SNRIPD.
- Matos, Ana. (2009). O processo de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Consultado em fevereiro, 2016 de www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17903
- Mendes, N. (2004). Transição para a Vida Adulta - Percursos de Vida. Felgueiras: ISCE
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Home Page, consultado em fevereiro, 2016 de www.gep.mtss.gov.pt
- Moreira, I. (2006). A Inclusão Social e a Popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia. Programas de Governo. Inclusão Social, Brasília, vol. 1, n.º 2, abril - setembro. [Versão Eletrónica] – Consultado em fevereiro de 2016 de <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/29/51>
- National Ataxia Foundation. - Cognition and Emotion in Cerebellar Disorders. Consultado em Fevereiro, 2016 de <http://www.ataxia.org/>
- Organização Mundial de Saúde, (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde.
- Pacheco, J & Flores, A (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora
- Paixão, M. (2000). Educar para a Cidadania. (1ª Ed). Lisboa: Lisboa Editora.
- Pan, José Ramón Amor (1995), Ética y Deficiencia Mental. Universidad Pontificia Comillas (UPCO). Madrid
- Puyuelo, M. e Arriba, J. A. (2000). Parálisis Cerebral Infantil: Aspectos comunicativos y psicopedagógicos - orientaciones al profesorado y a la familia. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Relvas, Ana Paula (2006), O ciclo vital da família: perspectiva sistémica, (4ª Edição), Porto: Edições Afrontamento; Biblioteca das Ciências do Homem.

- Rodrigues, D. (1997). Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões Sobre Uma Agenda Possível. In *Inclusão*. n.º1, Área de Educação especial, Instituto de Estudos da Criança. (p. 10-11) Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2007). *Notas sobre a investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1). Lisboa: FEEI.
- Rodrigues, Eduardo Vítor, (coautor), (1999), *A Pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal*, in *Sociologia*, n.º 9, Porto, FLUP.
- Rogers, W. (1984) *Careers Education and Guidance: A Handbook and Guide to Careers Educational Guidance and Training*. Cambridge: crac/Hobson Press Ltd.
- Rojo, V., & Pastor. (1997). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales. Programs de Transición a la Vida Adulta*. Madrid: Editorial EOS.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In David Rodrigues (org)(2003) *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches Ferreira, M. e Santos, M., R. (2000). *Aprender a ensinar / Ensinar a Aprender*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Sartoretto, M. (2011). *Os fundamentos da educação inclusiva*. Consultado fevereiro de 2016, de http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf.
- Segalen, M., (1999), *Sociologia da Família*, Lisboa, Terramar Série de Relatórios
- Silva, P. (1993), *A ação educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos*. In *Os professores e as famílias – Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte
- Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Edcativas Especiais em 16 países Europeu*. Relatório Síntese (trad. Agência Europeia). Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.

- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*, (2nd ed., pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (2010/2011). Análise crítica do modelo Life Designing: Contributos para reflexão. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, pp.71-81.
- Unesco (1994). Conferência Mundial em Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vieira da Silva, José António, Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social Gabinete de Estratégia e Planeamento (2009), *Responsabilidade Social das Empresas: Um Imperativo Ético* Cadernos Sociedade e Trabalho, nº11, pp.7-9 Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Responsabilidade Social das Organizações.
- Vieira, F., & Pereira, M. (1994). "Se Houvera quem me Ensinará" A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Vários, coordenação Carlos Veiga (2014). *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida. FORMEN (Federação Portuguesa de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência)*. Consultado em fevereiro 2016 de <http://hdl.handle.net/1822/32563>
- York-Barr, J, et al. (2005). Special Educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *Internacional Journal of Inclusive Education*, Vol.9, Nº 2; pp.193-215.

Legislação Consultada

Decreto-lei 247/89, da Constituição da República Portuguesa

Decreto-lei 29/2001, de 3 de fevereiro.

Decreto - lei 3/2008 de 7 de janeiro, Educação Especial

Decreto-Lei nº290/2009, de 12 de Outubro

Decreto-Lei n.º 13/2015, de 26 de janeiro

Lei 38/2004, de 18 de agosto de 18 de agosto

Anexos

Texto elaborado pelo aluno, no apoio direto da docente de educação especial, durante o ano letivo 2011-2012 e posteriormente durante o voluntariado na biblioteca da escola.

A MINHA BIOGRAFIA

Capítulo I

RECORDAÇÕES DA MINHA TERRA NATAL

Nasci a 10 de novembro de 1993 em Vernon – França – no hospital Saint Louis. Vivia com os meus pais, com o meu tio [REDACTED] e com o meu avô paterno, no prédio mais alto da vila, no 12º andar.

A minha mãe tomava conta de mim enquanto o meu pai trabalhava na construção civil com o meu tio.

Regressamos a Portugal quando eu tinha quatro anos, porém há lembranças que nunca esqueço.

Nestes quatro anos consegui a proeza de rachar sete vezes o queixo! Ainda hoje carrego as marcas destes incidentes. A maioria deles aconteceu por teimosia minha e vontade de fazer as coisas autonomamente.

Um dos acidentes foi bem grave: aos três anos, sensivelmente, tentei descer uma rampa de triciclo, sem ajuda, com um chupa na boca a toda a velocidade. Eu não conseguia pedalar mas, sentava-me e deslocava-me com a ajuda dos pés. O resultado foi catastrófico! Fiquei com o chupa entalado na garganta e o queixo magoado. As consequências não foram piores, porque o meu pai conseguiu a tempo, tirar-me o chupa e evitar uma asfixia.

Lembro-me do meu companheiro das brincadeiras de infância, o meu vizinho [REDACTED], mais velho do que eu cerca de dois anos. Porém, nunca mais contactei com ele, desde que regressei a Portugal.

Guardo também na memória a afetuosa recordação da minha mãe brincar comigo, diariamente, nos baloiços perto de casa. Era muito bom partilhar aqueles momentos de aconchego maternal.

Não esqueço os belos piqueniques que fazíamos em família no jardim perto do rio Sena, com o meu tio e a sua namorada, sua atual esposa. Quase sempre aconteciam ao fim de semana.

Outra situação engraçada e que me lembro perfeitamente tem a ver com os reбуçados que o meu pai me dava, durante a missa, na Catedral de Vernon. Era a única maneira de me manter calado!

Contudo, se pensam que eu era um “monstrinho” estão enganados. Apesar destas peripécias, eu era uma criança afável, responsável e calma. Fiquem sabendo que, a primeira vez que parti um objeto fizeram-me uma festa em vez de me repreenderem, tal era a minha atitude obediente e acatada.

O meu desenvolvimento era, aparentemente normal. Contudo, algumas das competências foram adquiridas mais tarde. Comecei a andar por volta dos quatro anos. Sempre apresentei dificuldades na linguagem e na comunicação.

Estes handicaps fizeram com que andasse sempre de médico em médico, a fazer exames e a tentar descobrir qual o meu verdadeiro problema. Uma vez estive internado três dias (janeiro de 1997) consecutivos a fazer exames médicos. Vim de lá literalmente “roto”! Quando os resultados médicos saíram, em Junho de 1997, o médico aconselhou a minha família a regressar a Portugal para que eu crescesse num ambiente acolhedor e que me proporcionasse momentos de socialização e convívio. Os meus pais não hesitaram! Regressamos a Portugal.

Capítulo II

PORTUGAL - OUTROS PERCURSOS

MINHA ALDEIA – ██████████ - A MINHA INTEGRAÇÃO -

Quando cheguei a ██████████ as pessoas, no geral, trataram-me de forma diferente das outras pessoas. Por eu ter este problema, as pessoas pensavam que eu não ia ser “ninguém”. Achavam que, para além de ter dificuldades motoras, também eu era “deficiente mental”. Achavam que eu não ia ser capaz de estudar, de aprender, de fazer testes e dar provas do meu conhecimento e das minhas capacidades.

Também, por isto, eu fiz o 12º ano! Mostrei que sou capaz! Provei a todas as pessoas que eu também consigo.

A minha mãe também me incentivou, até fez algum jogo psicológico neste sentido. Dizia sempre que eu tinha de mostrar aos outros que era capaz e que “não era burro”. Fiz isto por mim e para dar um prémio a quem me incentivou: a minha família.

Durante o percurso escolar alguns professores até sugeriram que eu não fizesse testes escritos, mas eu nunca aceitei!

Ainda hoje, quem não me conhece fica admirado se eu estou só, porque acham que não sou autónomo e capaz. É uma espécie de racismo!

Eu não sou assim! Eu respeito as pessoas por igual. Custa muito!

Já tive situações de raparigas que não querem nada comigo, por causa do meu problema! As pessoas não me dão valor, não me respeitam!

Quando estou mais deprimido ouço a música do Mikael Jackson e fico mais calmo. Nessa música há um cego que canta e consegue. A música é fantástica!

Não é por ser cego que ele não consegue cantar e encantar!

A minha vida está resumida a esta metáfora:

“ É um bando de pássaros que voa em conjunto. Estão todos preparados para levantar voo. Eu sou um deles! De repente, ouvimos o tiro do caçador. Todos conseguem fugir, mas eu como não consigo voar, fico ali...largado ao perigo, assustado e dependente de ajuda.”

Tenho muita dificuldade em manter relações e por isso prefiro nem sequer investir em amizades, porque sei que não vai durar muito. As pessoas interpretam-me mal e pensam que sou antipático, mas não é isso. Eu tenho medo de investir numa relação e depois sofrer mais, porque sei que ela vai sempre acabar. Sempre acaba!

Às vezes digo a mim próprio que não me vou deixar ”apanhar por ninguém”, mas nem sempre consigo. Se invadem o meu espaço, eu acabo por ceder. E depois tudo acaba! Sempre acaba e eu sofro.

PRÉ ESCOLA

Em Portugal, aos quatro anos, uma das primeiras atitudes que os meus pais tomaram, foi colocar-me no infantário onde andavam também os meus primos [REDACTED] e [REDACTED]. O nosso nome abreviado era “Os três mosqueteiros”. Juntos vivemos grandes aventuras!

O meu primo [REDACTED] foi o primeiro a terminar a pré escola e eu continuei com o [REDACTED]. Contudo, ao fim de semana encontrávamo-nos os três e continuávamos a fazer as nossas peripécias.

Um ano mais tarde saiu o [REDACTED] e eu fiquei ainda no infantário, pois foi pedido o meu adiamento de matrícula para a entrada no primeiro ciclo. Tentávamos, desta forma, combater algumas das minhas dificuldades e desenvolver algumas competências básicas que não estavam adquiridas.

Estive inserido na turma que me acompanhou desde este último ano de pré escola até ao final do 9º ano. Este foi, desde sempre, um aspeto muito positivo pois consegui manter os meus amigos de infância.

Nesta altura, frequentava o infantário no período da manhã e fazia sessões de fisioterapia na [REDACTED]. A minha avó materna [REDACTED] acompanhava-me nesta caminhada. Porém, como não tinha a carta de condução, fazíamos o percurso de autocarro.

Mais tarde, tendo em conta estas dificuldades, a minha avó tomou a iniciativa de tirar a carta de condução, pelo que passei a vir de carro. Era bem mais confortável esta situação.

ESCOLA DO 1º CICLO

Com a minha entrada no 1º ciclo – escola [REDACTED] - reencontrei os meus primos (um no 2º ano e outro no 3º) que me ajudaram na fase de adaptação e me fizeram conhecer novos amigos.

Na escola primária não tive nenhuma retenção mas usufruí de um acompanhamento individual da educação especial.

Estes meus quatro anos de vida resumem-se a este percurso: “escola-tratamento-casa”, mas sempre acompanhado com o carinho e preocupação de toda a família, na qual a minha avó desempenhou um papel fundamental.

ESCOLA EB 2/3 [REDACTED]

Aos 11 anos ingressei na EB2/3 [REDACTED], no 5º ano. A adaptação à nova escola, nova terra e à dinâmica do 2º ciclo não foi fácil. Custou-me, sobretudo, ter de fazer as viagens de autocarro [REDACTED] e afastar-me de casa. Porém, logo ultrapassei esta barreira e consegui autonomamente “fazer a minha vida”.

Com o horário que tinha nesta escola não me era possível frequentar as sessões de fisioterapia, pelo que tive de suspender o tratamento por algum tempo. Mais tarde, surgiu a possibilidade de retomar as sessões de fisioterapia em horário pós-laboral. Fazia sessões duas vezes por semana, à noite. Era o meu pai que me levava.

O meu percurso escolar até ao nono ano correu bem. Consegui passar a todas as disciplinas e transitar de ano sem negativas.

ESCOLA SECUNDÁRIA

Com a ajuda da orientação vocacional dada pela psicóloga da escola, contando com a opinião do meu diretor de turma do 9º ano e com a anuência dos meus pais, matriculei-me no Curso Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente na escola [REDACTED].

Embora esta decisão fosse a mais indicada ao meu perfil de desenvolvimento e às minhas capacidades, eu não concordei!

Na verdade, eu gostava de frequentar o curso Tecnológico de Desporto, pelo que inicialmente vinha triste para a escola. A par deste facto, também não tinha ninguém

conhecido na minha turma. Ao contrário, três colegas meus estavam a frequentar o curso Tecnológico de Desporto. Que raiva!

O tempo foi passando e fui-me adaptando à turma e aos novos colegas. Demorou cerca de um ano para isto acontecer. Porém, mais uma vez reencontrei o meu primo [REDACTED]. Estava matriculado no curso de Informática. Por intermédio do meu primo, conheci novos amigos e por isso, quando ele saiu da escola já eu estava totalmente ambientado.

O FUTEBOL

Entre o 10º e o 11º anos inscrevi-me no futebol [REDACTED] travando novas amizades, extra escola. Esta foi uma das minhas melhores experiências de vida, pois reencontrei colegas de infância e conheci outras pessoas que, encontraram no futebol um refúgio para os seus problemas. Lembro-me de um colega que estava numa instituição, por mau comportamento e frequentava o futebol connosco. No futebol ele aprendeu a cumprir regras, a respeitar limites e a reagir de forma positiva perante situações de frustração. Os treinadores admiraram o seu percurso e atualmente este colega está novamente com a família. Na verdade, nós nunca nos apercebemos do seu lado “mau”.

Com este caso eu compreendi que o futebol, o convívio e o cumprimento de objetivos ajudou este rapaz a dar a volta por cima e seguir com a sua vida. E por isso, orgulho-me de dizer que fui amigo dele!

A situação que mais me marcou foi a “História da camisola número 10”; aquela que era do “Rato expulso”, que passou a ser minha e que depois foi cuidadosamente colocada na mochila do [REDACTED]. O [REDACTED] merecia esta recompensa depois do êxito alcançado, tanto a nível do futebol como a nível pessoal.

Gravo na minha memória o “flache” daquele momento em que nos abraçamos, em pleno centro do campo de futebol e as lágrimas da amizade surgiram.

No futebol eu admiro a existência de espírito de equipa.

Acabou a época e como não queria perder o vínculo daquelas amizades que me faziam tão bem, pedi para ser treinador adjunto dos juvenis. Para mim no futebol as pessoas são como uma família!

O futebol, para mim, foi como uma libertação. Eu estava demasiado protegido pela minha família, nomeadamente pelos meus pais. Não tinha, ainda, a noção de que no mundo havia pessoas boas e pessoas más (ou eticamente falando, menos boas). Foi no futebol e neste convívio fora de casa, fora do “ovo” familiar, que comecei a ver o mundo de outra maneira,

com olhos mais críticos e com maior desconfiança relativamente ao ser humano e às relações que estabeleço com cada um deles.

Hoje, ainda carrego a influência da proteção “sem medidas” da minha família e, por isso, passo muito tempo sozinho, isolo-me e não tenho facilidade em fazer amigos.

Acho mesmo que não sei bem o que significa a palavra AMIZADE!

Vivi, desde a infância, muito rodeado pela família mais próxima e por isso falo muito dos meus primos.

Obviamente que não culpo os meus pais por esta proteção. Sei que estavam a fazer o melhor para mim. Reconheço que, também, tenho muita dificuldade em “fixar” amigos. Não sei bem porque sou assim tão resistente! Não sei bem explicar porque é que só me sinto seguro em casa!

Se por um lado estar fora de casa é muito positivo, porque convivo com pessoas da minha idade e me relaciono, por outro lado sei que tudo vai ter um fim. A temporada do futebol acaba, a escola acaba, o voluntariado acaba! Tudo acaba!

E novamente fico sozinho em casa. Não sei porque não consigo sair...

Gostava de ir ter com os colegas conhecidos mas, algo me prende “às teias do meu lar”. Paro um pouco para pensar e mais uma vez, no meu íntimo, está a resposta: eu quando vou ter com os meus colegas, ao café, por exemplo, não me sinto muito bem! Cada um deles já tem a sua vida mais ou menos organizada e estão emocionalmente estáveis.

Como eu gostava de viver esta situação! Nunca sei se vou conseguir!

E como paro tanto e tanto para pensar... até chego a ficar deprimido! É muito mau sentir-me assim!!!! Às vezes sinto que não sei quem sou!

Até acho que sou um bocado ESTÚPIDO!

Não saio... Tenho medo de combinar saídas e encontros. Fico sempre de pé atrás com tudo. Não consigo fazer nada! Penso sempre que algo de mal me vai acontecer. Fico com MEDO!

Até mesmo quando me ligam para o telemóvel e não reconheço o número, atendo com medo de que seja algo errado. Às vezes fico mesmo em pânico!

Mesmo no facebook se alguém que não conheço tenta convidar-me para uma conversa, fico em pânico e desligo imediatamente o computador! A minha reação é tão espontânea e de tal forma em pânico que não dá tempo para nada.

Mesmo no café, se alguém está a olhar para mim, eu fico desconfiado e começo a ficar em pânico. Às vezes ainda penso:

- E agora o que é que faço?

Nestas situações, busco nos meus princípios a resposta e pareço ouvir uma voz: “Fica calmo, não pegues com ninguém e acalma-te!”

Na verdade só tenho tamanho! De resto é só MEDOS!

O FINAL DO CURSO - 12º ANO

Durante o curso, gostei sobretudo do 12º ano porque, para além de ter um horário menos sobrecarregado, tenho uma parte prática que me agrada e que me aproxima da vida ativa. Contudo, pergunto-me todos os dias:

- E agora? O que vai ser da minha vida?
- Em que vou trabalhar? Onde?
- Será que vou conseguir arranjar trabalho?

Estas questões são diárias, preocupantes mas ainda não têm resposta.

Neste momento, a minha preocupação é acabar o curso com sucesso e claro, ter já algumas perspectivas para o mundo do trabalho. Caso seja impossível arranjar trabalho, não desistirei dos meus sonhos! Tentarei preparar-me para entrar na universidade. Já pus de parte a ideia de seguir um curso com vertente desportiva tendo em conta a opinião de alguns técnicos de saúde e a minha perceção sobre algumas das minhas limitações físicas. Por enquanto, gostava mesmo era de experimentar o mundo do trabalho!

MOMENTOS CONFUSOS

Nunca tinha pensado em fazer exames nacionais, em concorrer a uma universidade! Contudo, na última semana e já no final do prazo das inscrições, lembrei-me que tinha de concorrer!

Não sabia para quê, porquê... não sabia porque o faria...

Sabia que não queria culpar-me, a mim mesmo, por não ter tentado e assim... um dia dizia que sim; outro dia dizia que não e no último dia, com a ajuda da professora de educação especial inscrevi-me, pedindo condições especiais de exame.

Acho que fiquei mais descansado!

Um mês depois, já tinha outra certeza: estava demasiado ocupado a preparar-me para o estágio, para o final do meu curso e não queria fazer as provas. Estaria a esgotar-me para nada. No meio das dúvidas e das incertezas, também tinha algumas certezas!

Capítulo III

EXPERIÊNCIA DE VOLUNTARIADO NA BIBLIOTECA

Antes de começar o voluntariado na biblioteca na escola [REDACTED] eu estava “quase em depressão”. Reagia sempre mal a qualquer situação, mesmo com a minha mãe. Estava sempre em casa, casa, casa...

Estive muito tempo parado! Completamente desnorteado...

Quando vim para a biblioteca também “não sabia onde me meter”. Fiquei com medo da reação das pessoas relativamente à minha forma de ser, à forma lenta como falo. Agora já estou a ultrapassar, mas ainda custa. Tenho de ignorar algumas situações. Aqui na biblioteca já percebi muitas situações em que estão a falar de mim, mas tento ignorar. Não posso responder com a “mesma moeda”, porque então iria criar inimigos.

Eu vim fazer o voluntariado para me entreter, para estar ocupado... para aprender e não para fazer inimigos. Vim para desanuviar a cabeça, não para arranjar complicações. Vim para fazer amigos e conviver com jovens da minha idade.

Aqui já aprendi que perante uma situação de brincadeira também a encaro de forma descontraída.

Às vezes pensava que devia ser “arrogante” para impor respeito, mas essa não é a minha forma de ser. Eu consigo convier de forma mais descontraída e sentir-me melhor assim, na relação com os outros.

Encaro como ponto forte desta experiência de voluntariado, o reencontro com alguns conhecidos. É bom rever as pessoas.

Este voluntariado está a dar-me algumas “luzes” sobre o mundo do trabalho, nomeadamente faz-me sentir responsável. Se estiver sozinho na biblioteca, consigo assumir o trabalho, sem apoio, e isso deixa-me satisfeito.

Neste momento estou inscrito no centro de emprego e espero arranjar trabalho. Não estou com muitas esperanças porque já me fecharam muitas portas!

Já entreguei currículo na [REDACTED], na [REDACTED], na [REDACTED], na [REDACTED] e também no [REDACTED]

E respostas?

Até agora nada!

Anda assim nesta “corda bamba a balançar” a minha vida.

Eu acho que vou ficar como o meu tio que tem problemas de cabeça e fica sempre em casa. Já estou a ver que vou ficar igual!

Às vezes vou ajudar o meu pai a trabalhar nas obras. O meu pai fica preocupado com a minha segurança. Já cá algumas vezes!

OUTRAS QUESTÕES

Questão 1: Aceitas bem as tuas limitações?

- Aceito! Se Deus me deu “isto” é porque sabe que me vou desenrascar e aguentar! E quando não sei o que fazer, pergunto sempre aos meus princípios. Para mim isto faz sentido!

Se eu sou assim, se as pessoas gostam de mim assim... tenho de reagir perante estas situações e não sobre possibilidades de ser de outra forma.

Eu devo ser das pessoas mais acarinhadas de [REDACTED]! Quando vou a algum lado, todos me conhecem e respeitam. E mesmo assim, não sei porque não consigo estar à beira dessas pessoas. Fico em casa!

Normalmente só consigo ir a encontros de futebol, mas convívio de café, de amigos...já me custa!

De certa forma sou limitado, porque não consigo tirar a carta. E depois não quero estar sempre a pedir ao meu pai para me levar aos encontros. Já meti na minha cabeça que dei muito trabalho aos meus pais, quando era pequeno e agora não quero. Não vou exagerar nos cuidados que os meus pais me oferecem. Eles já fizeram tanto!

Mas os meus pais querem que eu saia e oferecem-se para me levar a qualquer lado...

Fico em casa. Domingos a fio, fico em casa a matinar, matinar. Mas não quero dar trabalho aos meus pais. Já dei muito!

E por isso relaciono-me menos com os colegas da minha idade. Eu para sair tenho de pedir ao meu pai ou à minha mãe para me levar. Não quero aborrecê-los e chego ao fim e não vou a lado nenhum!

Alguém que quer ser meu amigo tem a obrigação de conhecer os meus pais, porque eles são a peça fundamental para os meus relacionamentos. Porque obrigatoriamente têm de estar presentes! E quando não quero incomodar os meus pais, vou só ao café [REDACTED], em [REDACTED]. Vou a pé! É o único sítio que posso ir sozinho, porque é mais perto de casa.

Falaste de Deus. O que é Deus para ti?

- Deus é quem manda. É quem dita as regras. É quem decide.

Também questiono o que Ele faz. Mas encontro a resposta nesta frase chave:

- Deus escreve direito por linhas tortas!

Talvez Ele estivesse a escrever assim quando me criou!

SONHOS A CONCRETIZAR

Gostava de ter uma mulher, um filho e fazer com que o meu filho conseguisse fazer tudo o que eu não consegui.

Checklist

Nome do(a) aluno(a): _____	D.N.: _____
Data do Preenchimento: _____ Responsável pelo preenchimento: _____	

Funções do Corpo

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:
 0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
 4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

Qualificadores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais										
<i>(Funções Mentais Globais)</i>										
b110 Funções da consciência										
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo										
b117 Funções intelectuais										
b122 Funções psicossociais globais		X								
b125 Funções intrapessoais										
b126 Funções do temperamento e da personalidade										
b134 Funções do sono										
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>										
b140 Funções da atenção			X							
b144 Funções da memória			X							
b147 Funções psicomotoras				X						
b152 Funções emocionais										
b156 Funções da percepção										
b163 Funções cognitivas básicas										
b164 Funções cognitivas de nível superior										
b167 Funções mentais da linguagem										
b172 Funções do cálculo										
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor										
b210 Funções da visão										
b215 Funções dos anexos do olho										
b230 Funções auditivas										
b235 Funções vestibulares										
b250 Função gustativa										
b255 Função olfactiva										
b260 Função proprioceptiva										
b265 Função táctil										
b280 Sensação de dor										
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala										
b310 Funções da voz										
b320 Funções de articulação			X							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala			X							
Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório										
b410 Funções cardíacas										
b420 Funções da pressão arterial										
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas										

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

b430 Funções do sistema hematológico																			
b435 Funções do sistema imunológico																			
b440 Funções da respiração																			
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino																			
b515 Funções digestivas																			
b525 Funções de defecação																			
b530 Funções de manutenção do peso																			
b555 Funções das glândulas endócrinas																			
b560 Funções de manutenção do crescimento																			
Capítulo 6 - Funções genito-urinárias e reprodutivas																			
b620 Funções miccionais																			
Capítulo 7 - Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento																			
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações																			
b715 Estabilidade das funções das articulações																			
b730 Funções relacionadas com a força muscular																			
b735 Funções relacionadas com o tónus muscular																			
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular																			
b750 Funções relacionadas com reflexos motores													X						
b755 Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias																			
b760 Funções relacionadas com o controlo do mov. voluntário																			
b765 Funções relacionadas com o controlo do mov. Involuntário																			
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha													X						
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.																			
Outras funções do corpo a considerar																			

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:
0 - Nenhuma dificuldade; **1** - Dificuldade ligeira; **2** - Dificuldade moderada; **3** - Dificuldade grave;
4 - Dificuldade completa; **8** - Não especificada³; **9** - Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos										
d110 Observar										
d115 Ouvir										
d130 Imitar										
d131 Aprender através da interacção com os objectos										
d132 Adquirir informação										
d133 Adquirir linguagem										
d134 Desenvolvimento da linguagem										
d137 Adquirir conceitos										
d140 Aprender a ler										
d145 Aprender a escrever										
d150 Aprender a calcular										
d155 Adquirir competências										
d160 Concentrar a atenção										
d161 Dirigir a atenção										
d163 Pensar										
d166 Ler										
d170 Escrever				X						

d172	Calcular																		
d175	Resolver problemas			X															
d177	Tomar decisões			X															
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais																			
d210	Levar a cabo uma tarefa única																		
d220	Levar a cabo tarefas múltiplas																		
d230	Levar a cabo a rotina diária		X																
d250	Controlar o seu próprio comportamento																		
Capítulo 3 – Comunicação																			
d310	Comunicar e receber mensagens orais																		
d315	Comunicar e receber mensagens não verbais																		
d325	Comunicar e receber mensagens escritas																		
d330	Falar			X															
d331	Produções pré-linguísticas																		
d332	Cantar																		
d335	Produzir mensagens não verbais																		
d340	Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais																		
d345	Escrever mensagens					X													
d350	Conversação																		
d355	Discussão																		
d360	Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação																		
Capítulo 4 – Mobilidade																			
d410	Mudar as posições básicas do corpo																		
d415	Manter a posição do corpo																		
d4154	Permanecer de pé			X															
d420	Auto-transferências																		
d430	Levantar e transportar objectos			X															
d435	Mover objectos com os membros inferiores					X													
d440	Actividades de motricidade fina da mão					X													
d445	Utilização da mão e do braço																		
d446	Utilização de movimentos finos do pé																		
d450	Andar			X															
d455	Deslocar-se			X															
Capítulo 5 – Autocuidados																			
d510	Lavar-se																		
d520	Cuidar de partes do corpo																		
d530	Higiene pessoal relacionada com as excreções																		
d540	Vestir-se																		
d550	Comer			X															
d560	Beber																		
d571	Cuidar da sua própria segurança			X															
Capítulo 6 – Vida doméstica																			
d620	Adquirir bens e serviços																		
d630	Preparar refeições																		
d640	Realizar o trabalho doméstico																		
d650	Cuidar dos objectos domésticos																		
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais																			
d710	Interações interpessoais básicas																		
d720	Interações interpessoais complexas			X															
d730	Relacionamento com estranhos																		
d740	Relacionamento formal																		

d750	Relacionamentos sociais informais																		
Capítulo 8 – Áreas principais da vida																			
d815	Educação pré-escolar																		
d816	Vida pré-escolar e actividades relacionadas																		
d820	Educação escolar																		
d825	Formação profissional																		
d 8253	Completar o programa de formação profissional																		
d835	Vida escolar e actividades relacionadas																		
d880	Envolvimento nas brincadeiras																		
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica																			
d910	Vida comunitária																		
d920	Recreação e lazer																		
<i>Fatores Ambientais</i>																			
<p>Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:</p> <p>0 - Nenhum facilitador/barreira; 1 - Facilitador/barreira ligeiro; 2 - Facilitador/barreira moderado; 3 - Facilitador substancial/barreira grave; 4 - Facilitador/barreira completo; 8 - Não especificada; 9 - Não aplicável</p>																			

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110	Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)							
e115	Para uso pessoal na vida diária							
e120	Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal							
e125	Para a comunicação							
e130	Para a educação							
e135	Para o trabalho							
e140	Para a cultura, a recreação e o desporto							
e150	Arquitetura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública							
e155	Arquitetura, construção e acabamentos de prédios para uso privado							
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225	Clima							
e240	Luz							
e250	Som							
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310	Família próxima					+		
e320	Amigos							
e325	Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade							
e330	Pessoas em posição de autoridade					+		
e340	Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais							
e355	Profissionais de saúde					+		
e360	Outros profissionais							
Capítulo 4 – Atitudes								
e410	Atitudes individuais dos membros da família próxima					+		
e420	Atitudes individuais dos amigos							
e425	Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade							
e440	Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais							
e450	Atitudes individuais de profissionais de saúde							

e465 Normas, práticas e ideologias sociais										
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas										
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção										
e540 Relacionados com os transportes										
e570 Relacionados com a segurança social										
e575 Relacionados com o apoio social geral										
e580 Relacionados com a saúde										
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego										
e595 Relacionados com o sistema político										
Outros factores ambientais a considerar										



Pedido de autorização ao Aluno

Exmo. Senhor

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação subordinada ao tema “Contextos e Expectativas Individuais no Processo de Transição para a Vida Ativa num Jovem com Ataxia”.

Eu, _____,
autorizo a utilização dos meus dados no trabalho de investigação “Contextos e Expectativas Individuais no Processo de Transição para a Vida Ativa num Jovem com Ataxia”, que Maria de Lá Salete Varzim Matias da Silva, aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, está a desenvolver no âmbito do seu relatório final.

Tomei conhecimento dos procedimentos a adotar e que o anonimato e confidencialidade serão salvaguardados.

O Aluno
